

إعداد المعلم العربى فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين

"دراسة مقارنة ورؤية مستقبلية"

إعداد

دكتور / على السيد أحمد طنش

كلية التربية النوعية / جامعة القاهرة

مقدمة :

شهد العالم منذ بداية النصف الثانى من القرن العشرين تغييرات كبيرة ومتنوعة ، خاصة فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، أثرت على حياة المجتمعات بشكل عام ، وعلى التعليم فيها بشكل خاص . وأدى التطور العلمى والتكنولوجى الى إنتاج جديد فى شتى ميادين الحياة والعلم والفن والثقافة ، وتداخلت مصالح الدول واتسع نطاق المعرفة كمأ ونوعاً ، ولم يعد لها حدود مكانية أو زمانية ، بسبب التقدم الهائل والرهيب فى وسائل الإتصال والتقنيات الفضائية التى شملت تأثيراتها الدول المتقدمة والدول النامية على حد سواء ، وأصبحنا نتحدث عن ثورة المعلومات والاتصالات والفضاء والإنترنت والإلكترونيات المعقدة والأقمار الصناعية وغيرها .

ويحلول القرن الحادى والعشرين وما تفرضه تحدياته ومتغيراته على البلدان العربية من ضرورة الإسراع فى عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية خاصة تنمية القوى البشرية المؤهلة والمدرية تدريباً عالياً فى كافة المجالات ، وبصفة أخص مجال التعليم الذى يمثل المعلم أهم عناصره ومقوماته ، " فالمعلم هو عصب العملية التعليمية ، والعامل الرئيسى الذى يتوقف عليه نجاح التربية فى بلوغ غايتها ودورها فى تحقيق التقدم الاقتصادى والاجتماعى " (١) كما يصعب أن نحقق تطوير التعليم - بنوعياته المختلفة - ما لم نطور مستوى المعلمين ، " ولا نستطيع أن ندعى أن فى تطوير المناهج أو توفير قاعات الدرس الفاخرة أو الإداريين الأكفاء ما يكفى لمواجهة سلبيات التعليم الرديء ، وعلى الرغم من أهمية ذلك وغيره من الأمور والعوامل الأخرى مثل القيادة الإدارية ، وظروف العمل المدرسى باعتبارها عوامل لها ضرورتها وفعاليتها بالنسبة للمتعلمين إلا أنها جميعاً لا تقارن بأثر المعلم ودوره المؤثر فى العملية التعليمية والتربوية " (٢) .

ومن هنا ، فإن المحافظة على هوية المجتمعات العربية وتراثها ، والتمسك بقيم التحرر والنمو والتقدم ، وتوظيف ثروات الوطن العربى فى بناء تقدمه ونهضته - كل ذلك وغيره - يتطلب وجود المعلم العربى الذى يقوم بإعداده على استيعاب تحديات القرن الحادى والعشرين ، والوعى بمتطلباته وفى مقدمتها تقدير أهمية التغيير ، والأخذ بالعلم والتكنولوجيا ، والإبداع والابتكار ، والسعى للحياة الأفضل . (٣)

ويتوقع أن تفرض تحديات القرن الحادى والعشرين مزيداً من التخصصات فى مجال إعداد المعلم ، خاصة فى علوم البيئة وتكنولوجيا التعليم والإعلام والاتصالات والحاسبات الإلكترونية وغيرها ، وبالتالي مزيداً من إعادة النظر فى نظم وبرامج إعداد المعلم ، وتطويرها بما يتلاءم والتغيرات المذهلة والمتلاحقة فى الآونة الحالية وفى المستقبل .

وبناء على ذلك ، فإن نظم التعليم مطالبة باستمرارية إعادة النظر فى المفاهيم والمحتويات ، والطرق والأساليب والوسائل ، والتقويم ، وفى كل ما يتصل بجوانب العملية التعليمية وعناصرها ومقوماتها ، ومنها المعلم الذى يمثل أساس العملية التعليمية ، والعنصر الفاعل فيها . ولذا تمثل عملية اختياره وإعداده وتدريبه مكوناً رئيسياً من مكونات تطوير نظم التعليم والعملية التعليمية فى آن واحد .

وعلى ذلك ، شغلت قضايا الإصلاح والتطوير المتعلقة بالمعلم قدراً كبيراً من إهتمام جميع الدول التى تنشأ الإرتقاء بنظمها التعليمية وتحسين منتجها التعليمى .

والتابع لأوضاع نظم التعليم في العالم ، يلاحظ إهتماماً متزايداً من معظم الدول بمراجعة وتقويم برامج إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة . والملاحظ كذلك أن الدول المتقدمة هي الأكثر حرصاً على هذه المراجعة ، بل الأكثر شكوى ، على الرغم من ارتفاع جودة نظم إعداد المعلم بها ، على الأقل بالقياس للدول النامية .

ففي الولايات المتحدة الأمريكية تشير بعض الدراسات والأبحاث أن برامج إعداد المعلم تواجه العديد من المعضلات Dilemmas التي تحد من كفاءتها وفاعليتها في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين بمتطلباته ومتغيراته السريعة والمتلاحقة (٤) .

وعى إنجلترا ، تؤكد بعض الدراسات والأبحاث أن نظم وبرامج إعداد المعلم تمر بأزمة خطيرة ، ويتطلب حل هذه الأزمة فيما للتطوير المستقبلي ، يستجيب بطريقة ديمقراطية للحاجات الاجتماعية المتوقعة (٥) .

أما فرنسا ، فتركز برامج إعداد المعلمين بها ، على تمكين المعلم من مواجهة تحديات المستقبل ، والتعامل مع التقنيات الحديثة ، ورغم ذلك هناك مناداة مستمرة بأن يكون إعداد المعلم على أساس ألا يكون هناك تناقضاً بين ما يتلقاه معلم المستقبل أثناء إعدادهِ من معارف ومعلومات ، وبين ما يمارسه على أرض الواقع وعلى أن يسهم المعلم في عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والحضارية والتقنية ، من منطلق أنه صانع البشر . ومن هنا لابد من تكامل جوانب إعداد المعلم ، وبما يتفق ومتغيراته المستقبل وتحدياته (٦) .

وإذا إنتقلنا إلى البلدان العربية ، نجد أن هناك جهوداً مستمرة تبذل من أجل إصلاح التعليم وتطويره بصفة عامة ، ومن أجل إعداد المعلم بصورة خاصة ، ولكن مازالت تشرب عنطية اختيار المعلمين وإعدادهم الكثير من أوجه النقص والقصير ، ومازالت برامج إعداد المعلم العربي محتاجة إلى المزيد من التطوير ، ومازال المعلم العربي مفتقراً للعديد من الخبرات في المجالات التربوية والتخصصية والثقافية العام ، والمجالات التقنية عموماً ، وأيضا تنقصه العديد من الممارسات التي تدعم صلته بمجتمعه وبيئته المحلية ، وبالمتغيرات العالمية الحادثة من حوله ، والتوقعات المستقبلية المتوقعة ، كما أن نظم الدراسة ونظم التقويم الخاصة بالمعلم العربي تحتاج إلى المزيد من التطوير لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين .

مشكلة البحث :

بناء على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي : -

كيف يمكن تطوير إعداد المعلم العربي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ومتغيراته ؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيسي ، الأسئلة الفرعية التالية : -

١- ما التحديات الآنية والمستقبلية التي تفرضها متغيرات القرن الحادي والعشرين ، وما مدى انعكاساتها على إعداد المعلم ؟

٢- ما واقع الإتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم ؟

٣- ما الواقع الحالي لإعداد المعلم العربي ؟

٤- ما الرؤى المستقبلية التي يمكن أن تسهم في تطوير إعداد المعلم العربي ؟

أهمية البحث وأهدافه :

ترجع أهمية هذا البحث إلى تناوله لموضوع إعداد المعلم العربي ، حيث تحتاج نظم التعليم العربية إلى مراجعة شاملة لنظم وبرامج إعداد المعلم لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ، وتفعيل متطلباته ، التي ستفرض العديد من الأدوار والوظائف والمسؤوليات الجديدة على معلم المستقبل ، وستجعله أكثر إسهاماً في تشكيل نهضة المجتمع والمشاركة في تنميته وتقدمه .

وبناء على هذه الأهمية ، يهدف البحث إلى ما يلي : -

١- إبراز أهم التحديات المستقبلية ومضامينها التربوية وانعكاساتها على إعداد المعلم في الدول العربية .

٢- التعرف على بعض الإتجاهات العالمية المعاصرة الخاصة بإعداد المعلم .

- ٣- الكشف عن مشكلات وقضايا نظم وبرامج إعداد المعلم العربى ، وما يشوبها من أوجه القصور والنقص .
- ٤- التوصل لبعض الرؤى المستقبلية التى تشكل توجهات ومراكز مستقبلية ، ولما يمكن أن يكون عليه إعداد المعلم العربى ليواجه متغيرات العصر وتحديات المستقبل وتوقعاته . ويتمكن من القيام بأدواره ومسئوليته فى عالم سريع التغير ، وتثديد التعقيد والتطور .

مصطلحات البحث :

تطور من خلال توضيح مفاهيمها ، وذلك كما يلى :-

١- التحديات :

هى كل المتغيرات والقوى والعوامل الفاعلة فى التأثير على حياة المجتمعات ونسقها القيمى ، وشتى توجهاتها وأنماط حياتها وسلوكياتها وثقافتها وحضارتها ، ونظمها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتعليمية والتربوية ، وما يوحد داخل هذه النظم الأساسية من منظومات فرعية ، وما ينتج عن ذلك من متطلبات وأوضاع جديدة تؤثر على عمليات التنمية والتقدم فى المجتمع ، وتقتضى - فى الوقت ذاته - الإصلاح والتطوير الذى يتولد عنه أدوار ووظائف وأنماط ومسئوليات وعلاقات جديدة فى الحاضر والمستقبل ، لا بد أن يستعد ويتحسب لها المجتمع .

٢- إعداد المعلم :

هو النشاط التربوى التعليمى العلمى المنظم ، وما به من أهداف ومبادئ وسياسات وفلسفات ، والذى تقوم به المؤسسات التربوية المتخصصة فى إعداد المعلم ، وما تقدمه من نظم وبرامج كجزء من عمليات تكوين المعلم قبل الخدمة وأثناءها .

منهج البحث وحدوده وخطواته :

تعتمد الدراسة على استخدام المنهج المقارن ، حيث تنحى من خلال معالجتها لإعداد المعلم الى إبراز الاتجاهات العالمية المعاصرة ، ومقارنتها بالوضع القائم فى البلدان العربية ، وبالتوقعات المستقبلية ، كذلك استعانت الدراسة بالمنهج الوصفى لرصد الواقع الحال لإعداد المعلم بقضايا ومشكلاته على المستويين العربى والعالمى ، وتحليل وتفسير التحديات المستقبلية التى تشكل فى مجموعها عوامل ومتغيرات ، تفرض على الدول العربية ضرورة تطوير نظم وبرامج إعداد المعلم لمواجهة تحديات المستقبل ومتطلباته فى التنمية والتقدم .

وعليه ، تتحدد حدود البحث ، وخطواته فى دراسة الآتى :-

- ١- التحديات والمتغيرات الآنية والمستقبلية وانعكاساتها على إعداد المعلم .
- ٢- الاتجاهات العالمية المعاصرة فى مجال إعداد المعلم .
- ٣- واقع إعداد المعلم فى البلدان العربية (الإختيار والقبول ، نظم وبرامج الاعداد) .
- ٤- الرؤية المستقبلية لتوجهات إعداد المعلم العربى ، بما يسهم فى تطوير نظم وبرامج إعداد ، ويمكنه من مواجهة متغيرات العصر وتحديات المستقبل .

أولاً : التحديات والمتغيرات الآنية والمستقبلية وانعكاساتها على إعداد المعلم :

إذا كان العالم قد شغل نفسه فى الربع الأخير من القرن العشرين بالحديث عن المعاصرة وسماتها ، فإنه مع بداية القرن الحادى والعشرين ، ازداد إنشغاله بالحديث عن المستقبل وتحدياته ومتغيراته ، وأصبح الفكر الإنسانى لا يقتصر فقط على التنبؤ بالمستقبل القريب أو المنظور ، وإنما يحايل إستشراف المستقبل الأبعد واحتمالاته ، كى يمكن الإستعداد له ومواجهته ، " وأصبحت المجتمعات بمختلف أقطابها وأيديولوجياتها تتسابق وتتنافس فى هذا الصدد متزعة بالأسلوب العلمى فى التفكير ، ومستخدمة ما انتهت إليه البشرية من تقنيات متعددة تساعد فى تحقيق هذا الهدف " (٧) .

وعلى ذلك سنتعرض بالدراسة - فى هذا الجزء من البحث - لبعض المتغيرات والتحديات الآتية والمستقبلية التى تؤثر فى عملية إعداد المعلم ، وفى مهامه وأدواره المستقبلية ، مما يساعد فى دراسة واقع نظم وبرامج إعداد المعلمين فى البلدان العربية ، ويسهم فى التخطيط المستقبلى لها وتطويرها ، بما يواجهه متغيرات الحاضر والمستقبل وتحدياتهما . ويمكن إبراز ودراسة أهم التحديات ، وذلك كما يلى : -

١- النمو السكاني المتسارع :

يعتبر النمو السكاني المتسارع إحدى التحديات العالمية التى تواجه المجتمعات النامية - ومنها البلدان العربية - وتسبب العديد من الصعوبات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية .^(٨) فكلما زاد عدد السكان ، كلما كان احتمال زيادة الأزمات الاقتصادية والاجتماعية أكثر توقعاً ، مما يؤدي بدوره الى انخفاض النفقات الخدمية فى مجالات عديدة ، كالطعام والصحة ، إضافة الى لجوء بعض الدول الى الديون . ومع استمرار الزيادة السكانية تتفاقم المشكلات ، وتنفجر منها مشكلات أخرى ، خاصة المشكلات التعليمية ، فزيادة السكان قد تكون على حساب المنتج التعليمى وجودة مخرجات التعليم .

وإذا كانت بعض البلدان العربية لا تعاني من النمو السكاني المتسارع كدول الخليج العربية ، فإن بلدان أخرى كمصر تعاني من ذلك بدرجة كبيرة ، مما يشكل عبئاً كبيراً على شتى المؤسسات الخدمية ومنها المؤسسات التعليمية ، حيث يتطلب النمو السكاني ، نمواً متوازناً فى أعداد مؤسسات التعليم (الفصول ، المدارس ، الكليات ، نوعيات التعليم ، مراحله) ، وأيضاً فى أعداد المعلمين على كافة المستويات التعليمية ، مما يتطلب بالتالى زيادة مضطردة فى أعداد مؤسسات إعداد المعلم ، وما تتطلبه بدورها من توفير أعضاء الهيئة التدريسية (معلم المعلم) .. الخ ..

وعموماً ، فإن الانفجار السكاني الذى تتميز به بعض المجتمعات العربية ، والذى يتراوح ما بين (٢.٨ و ٣٪) ، وهى نسبة عالية إذا ما قورنت بالنسبة العالمية - (وتشير توقعات المستقبل إلى احتمال زيادتها ووصولها الى ما بين ٣.٢ و ٣.٥٪) - ولا تتناسب مع معدلات النمو الاقتصادى ، مما يزيد من الأزمات الاجتماعية والاقتصادية فى الأقطار محدودة الدخل وكثيفة السكان ، ويؤدي الى تزايد اللجوء الى القوى العظمى ، والمؤسسات الدولية كصندوق النقد الدولى والبنك الدولى للمساهمة فى حل هذه الأزمات ، الأمر الذى يؤدي الى المزيد من التبعية والسيطرة على مقدراتها الاقتصادية والسياسية والثقافية^(٩) .

ويضاف الى المخاطر السابقة التى تهدد الكيان الحضارى البشرى لبعض البلدان العربية ، التغيير الديموغرافى من خلال العمالة الوافدة فى بعض البلدان العربية ، مثل دول الخليج ، بل واستقرارها واستيطان الجيل الثانى منها ، خاصة الوافدين من شبه القارة الهندية (الهند ، باكستان ، بنجلاديش) وبعض البلدان الأخرى .

وتدل المؤشرات على أن الدول الأفريقية ، والعديد من دول ، آسيا حدثت فيها زيادة كبيرة فى معدلات المواليد ، والتى تختلف من دولة لأخرى ، وتعد أفريقيا من أسرع مناطق العالم فى النمو السكاني ، كما تعتبر آسيا من أكثر مناطق العالم ازدحاماً بالسكان ، وعموماً ، فإن الدول النامية تمثل ما يزيد على ثلثى سكان العالم^(١٠) . ويتوقع البعض أن يصل عدد سكان الأرض خلال العشر سنوات الأولى من القرن الحادى والعشرين الى (سبع) مليارات نسمة .^(١١)

أما البلدان المتقدمة فتدل المؤشرات على أن معظمها يتجه بسرعة نحو استقرار أعداد سكانها فى السنوات الأولى من القرن الحادى والعشرين . فالنمو الهائل فى أعداد المواليد عقب الحرب العالمية الثانية إنخفض فى الستينات والسبعينات ، غير أن الدلائل والتوقعات تشير الى زيادة أعداد المواليد فى المستقبل . بسبب النقص الحاد فى أعدادهم فى الفترة السابقة . ورغم التوجهات السكانية التى تتبع نمطاً مغايراً لما يتبع فى الدول النامية ، فإن الفئات الأكثر حرماناً بهذه الدول المتقدمة ، تتكاثر بنسبة تفوق معدل النمو السكاني ككل .^(١٢)

٢- الانفجار العلمى والتكنولوجى وثورة الاتصالات والمعلومات :

لم نعرف البشرية مثلاً للإنفجار المعرفى الذى حدث فى النصف الثانى من القرن العشرين - بصفة خاصة والرابع الأخير منه - حيث أصبحت المعارف والمعلومات تنمو بمتواليات هندسية متسارعة عقداً بعد آخر، حتى ليقدّر أن أكثر من (٩٠٪) من العلماء الذين شهدتهم البشرية عاشوا على القرن العشرين، فراح نمو المعرفة على إطلاقها يتضاعف من عشر مرات إلى خمس عشرة مرة فى كل عقد من الربع الأخير من القرن العشرين. (١٣)

وكلما زاد الانفجار العلمى والتكنولوجى نمواً زاد الانفجار المعرفى فى شتى مجالات الحياة وتوجهاتها، وصاحب هذا الانفجار سرعة مذهلة فى تطبيق نتائج العلم، وهو ما يسنى بالتكنولوجيا، الأمر الذى ساهم فى إحداث العديد من التغيرات والمستجدات، وفرض الكثير من التحديات، خاصة فى المجال التربوى بشكل عام، وفى مجال إعداد المعلم بشكل خاص.

ولقد نتج عن الانفجار المعرفى والعلمى والتكنولوجى تأثيرات وتحديات انعكست على التربية بشكل عام، وإعداد المعلم بصورة خاصة. فالكمل الهائل من المعارف والمعلومات فى العلم والتكنولوجيا فرض صعوبات كثيرة فى مجال نوعية المعرفة التى تقدم للمتعلمين، من خلال محتويات المناهج والمقررات الدراسية، وفرض توجهات جديدة فى نظم الدراسة، واستخدام تقنيات لم تكن موجودة من قبل، ونظم متطورة للإمتحانات والتقويم.. الخ. بل إزداد الأمر صعوبة أمام المؤسسات التربوية نتيجة صعوبة التنبؤ بالتغير والاستعداد له، وبالتالي صعوبة تحديد ما سوف يحتاج إليه المتعلم فى المستقبل، لاسيما المستقبل البعيد.

وعليه أصبح تغيير أهداف وفلسفات نظم التعلم أمراً حتمياً وإزاداً لمواجهة هذه التحديات المستقبلية، واعتبر البعض أن التعليم المرتكز على المعلم بطريقته التقليدية الجامدة وأسلوب الإستماع من قبل التلاميذ واستظهار المعلومات وأساليب الامتحانات والتقويم الشائعة المملة، والخبرة القاصرة، والتفكير المحدود، كل هذا وغيره من مخلفات الماضى لم يعد صالحاً للتطبيق فى عصر التكنولوجيا المتقدمة، ولم يعد قابلاً بيسر وسهولة للإستخدام الجيد ولمواجهة تحديات المستقبل.

ولقد أدى التطور العلمى والتكنولوجى المتسارع إلى فرض أدوار جديدة فى مجالات متنوعة ومتنوعة، ينبغى على المعلم الوعى بها وتطبيقها، خاصة فى مجالات التفكير العلمى والإبداع والتعلم الذاتى، واستخدام الكمبيوتر وشبكات الإنترنت وغيرها. وهذا يتطلب تغييراً جذرياً فى نظم إعداد المعلم وتدريبه.

كذلك أحدث التقدم التقنى ثورة فى وسائل الإتصال والاعلام الأمر الذى جعل المجالات التى يتأثر بها المعلم أوسع وأعمق وأشمل، وجعل الثقافات التى يتعرض لها أكثر تنوعاً وتعقيداً، مما يتطلب من المعلم تعلم العديد من المهارات وإتقانها، بل والتميز بينها، كما يقتضى قدرة كبيرة على الفهم والاستيعاب والتحليل والتفسير والربط. (١٤)

ويضاف لما سبق، أن وسائل التربية غير الرسمية، أصبحت أكثر إنتشاراً وتقدماً وإتقناً فى بثها للمعلومات والعلم والمعرفة، والمهارات والخبرات والممارسات المختلفة، فلم يعد الراديو والتلفزيون والفيديو، هى وسائل الإتصال الإعلامية التقليدية وحدها فى الميدان، بل أصبحت شبكات الكمبيوتر والإنترنت والأقمار الصناعية والمحطات الفضائية، ومراكز التعلم، والتعليم بالمراسلة، والبرامج المتخصصة التى تقدمها المؤسسات الصناعية والتجارية والشركات والوزارات والدوائر الحكومية الأخرى، ومؤسسات خدمة المجتمع والبيئة، أصبح كل ذلك ينافس مؤسسات التعليم المدرسية والجامعية فى تأديتها لوظائفها، وفرض على المعلم أدواراً جديدة، لابد أن يتفاعل من خلالها مع تلاميذه، ومع البيئة والمجتمع أيضاً، بل لابد له أن يكون فى حركة ديناميكية، وفى إطلاع مستمر، وممارسات دائمة، كى يواجه تحديات التغير المستمر والمستارع.

ولقد حاولت معظم دول العالم - خاصة المجتمعات المتقدمة - أن تواجه التحولات والتغيرات العالمية، وتحسب لتحديات المستقبل، فتجد الولايات المتحدة الأمريكية شهدت منذ بداية الثمانينيات، عدة محاولات لإصلاح التعليم. من خلال لجان خاصة لبحث أوضاع التعليم فى ضوء ثورة المعلومات والتكنولوجيا والتكتلات الإقتصادية وغيرها، ومنها

"اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق السبق والتفوق في التعليم" والتي شكلها وزير التربية في الولايات المتحدة الأمريكية" تيريل بل Terrel Beell ،^(١٥) حيث قدمت اللجنة تقريراً بعنوان : "أمة معرضة للخطر" دار حول حتمية إصلاح التعليم ، وتضمن المخاطر التي تتعرض لها الولايات المتحدة الأمريكية ، نتيجة تدنى مستوى أداء نظامها التعليمي ، ومؤشرات هذه المخاطر ، وأوصت اللجنة " بضرورة الإهتمام بنظم وبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم ، وتوفير الدعم الكافي في هذا المجال .^(١٦)

كذلك دعت مؤسسة الحكام الأمريكية American Governor's Association لإصلاح التعليم بإجراء الدراسات الخاصة باختيار المعلمين وإعدادهم ، وما يجب أن يقدم لهم لمواجهة تحديات العصر والمستقبل . كما إهتمت المملكة المتحدة في نهاية الثمانينيات بإصلاح التعليم الذي تمثل في صدور قانون الإصلاح التعليمي عام ١٩٨٨ ، وكان موضوع اصلاح أوضاع المعلمين وتطوير نظم إعدادهم من أهم التوجهات لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل .^(١٧)

أما اليابان ، فقد عملت على إعداد المدعم ليقوم بأدوار أساسية في عمليات التطوير التعليمي ، وبالتالي ركزت على أهمية إعداد وتدريب وشؤون المهني . ويعطى المجتمع الياباني للمعلم مكانة إجتماعية متميزة ، وأصبح من أهم السمات التي يجب أن تتوفر في المعلم الياباني أن يكون مرشداً لتلاميذه ، يعمل على تنقيفهم بكل الطرق والوسائل لمواجهة تحديات العصر ومتغيراته .^(١٨)

واستعداداً لمواجهة المستقبل ، دعا رئيس وزراء اليابان " ناكاسوني " إلى إصلاح التعليم برؤية طويلة الأجل ، ليتمكن الشعب الياباني من التعرف على مسارات التفكير الجديد ، وآفاق المستقبل وتوجهاته القادمة ، لمواجهة تغيرات القرن الحادي والعشرين وتحدياته . وبناءً على هذه الدعوة ، شكل المجلس القومي لإصلاح التعليم العديد من اللجان التي وضعت التصورات المستقبلية للنظام التربوي في القرن الحادي والعشرين ، وبما يشكل إستراتيجية وخطة عمل تتناسب وظروف اليابان السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، وما تطمح إليه من مكانة دولية ، في إطار التغيرات والتحولات العالمية الآنية والمستقبلية^(١٩)

وفي إطار سعي دول العالم لمواجهة السباق الحضاري ومتغيرات القرن الحادي والعشرين وتحدياته ، فإن البلدان العربية أصبحت - في الآونة الحالية في أشد الحاجة لإصلاح نظمها التعليمية وتطويرها ، وإجراء الدراسات والوصول للرؤى المستقبلية التي تؤدي إلى إستشراف المستقبل بمختلف أبعاده . فلقد أصبحت مؤسسات التعليم في الوطن العربي بحاجة ماسة الى الأخذ بالنظرة المستقبلية - خاصة في مجال إعداد المعلم - الأمر الذي يتطلب تخطيطاً واعياً يتصور المستقبل ويعمل من أجله . حيث أن " نظم التعليم التي تقف جامدة أمام متغيرات العصر وتحديات المستقبل ، تتحجر أهدافها ومناهجها وبرامجها ، ويصعب أن تستجيب لمتطلبات مجتمعاتها في الحاضر والمستقبل .^(٢٠)

٣- العولمة وأزمة التبعية والهيمنة :

إن العولمة التي إتضحت معالمها في نهاية القرن العشرين ، أدت الى إتاحة المعرفة وتوفير المعلومات للجميع والنوصل إليها بسهولة ويسر ، بصرف النظر عن بعد المسافات أو المكانة الاجتماعية أو المقدرة المالية ، وبذلك حررت العولمة العقل البشري من حدود الزمان والمكان والوضع الاجتماعي ، ليستوعب ويأخذ ما شاء من المعارف والمعلومات في شتى المجالات ، والتي أسهم البشر في صنعها .

وإذا كان ذلك هو أحد الجوانب المرتبطة بالعولمة "وتحرير العقل البشري" ، فإن للعولمة توجهات أخرى ، يجب أن نكون أكثر حذراً وتحسباً بشأنها ، لأن العولمة إذا كانت من خلال وسائل الإتصال والتقنيات الفضائية قد حررت العقل البشري بإطلاقه ، وجعلت العالم كقرية صغيرة ، إلا أنها - من جهة أخرى - "تقيد تصرف الدول كهيئات ومؤسسات وحكومات ، وبالتالي كشعوب ، فالعولمة تعنى أن شئون كل بلد من البلدان في المجالات الاقتصادية والمالية بخاصة مرتبطة

بضوابط وقواعد ، هي في حقيقة الأمر مشتقة من أوضاع التكتلات الكبرى ، وبثأثير هذه القواعد يتقلص هامش التصرف الحر ، أمام الدول الصغيرة ، أو الدول التي لا تؤهلها مواردها البشرية والاقتصادية على المنافسة والصمود والتطور" (٢١) وإذا كان للعولمة من إيجابيات تتمثل في حث المؤسسات الاقتصادية الوطنية على تنمية مواردها ، وجودة منتجاتها لتقوى على مواجهة المنافسة الخارجية وإقناع الدول بالتوجه الى نظام الخصخصة ، وتخصيص ما يمكن من المؤسسات العامة ، على اعتبار أن القطاع الخاص أقدر من الدولة على تسيير أمورهما الاقتصادية ، إلا أن للعولمة سلبيات ومخاطر عديدة ، خاصة على دول العالم الثالث ، ومن هنا فإن الدول العربية إذا لم تتحسب لمخاطر العولمة وتحدياتها ، والمتغيرات الناتجة عنها ، فإنها ستجد نفسها غارقة في عادات إستهلاكية مستوردة ، وتوترات حضارية تخلخل المجتمعات العربية ، لأن آثار العولمة لا تقتصر على وسائل وتكنولوجيا الإتصال فقط ، أو ما يخص الجوانب الاقتصادية ، بل تتعدى ذلك إلى الأبعاد الثقافية والحضارية التي تجعل الطاقات المحلية في تضائل أمام إنتاج الدول الكبرى ، ولا يستبعد أن ينتج من هذه الأوضاع الجديدة مناخ إجتماعي ثقافي ، يصعب معه المحافظة على الهوية الثقافية ، وحماية الأثر الحضارية والروحية الخاصة بكل شعب من الشعوب العربية" . (٢٢)

وعليه تزداد مسئولية نظم التعليم في البلدان العربية ، في إفران الكوادر الفنية عالية الإعداد والتدريب والإبداع في شتى المجالات . وإذا كان العالم قد تحول إلى قرية صغيرة بسبب هذه التسارع في إنتاج تقنيات الإتصال وتلوث الفضاء والثورة المعلوماتية ، وفي إطار العولمة بكل أبعادها وتحدياتها ، فإن على التربية ونظم التعليم أن تكون متحددة ومتطورة ، إلى أقصى درجة ممكنة في أهدافها وفلسفاتها وبرامجها ومناهجها ومعلميها ، حتى لا تنعزل عن مجريات الأحداث ، وتستطيع أن تبني الشخصية المتكاملة المبدعة التي لا تتابع الجديد وتطبق نتائجه فحسب ، بل تنتج هذا الجديد ، وتكون مؤثرة وفاعلة في عالم الإبداع .

وهنا ، فإن إعداد المعلم العربي ، ينبغي أن يقوم على أساس من البحث العلمي الدقيق والتخطيط التربوي الشامل ، ليتمكن من تحمل مسئولياته في إعداد الأجيال العربية القادرة على فهم التحديات المعاصرة والمستقبلية والوعي بها ومواجهتها .

ولما كانت العولمة مرتبطة أساساً بإملاك التكنولوجيا المتقدمة ، فإن تبعية الدول النامية للدول المتقدمة - صاحبة العولمة والداعية إليها والمطبقة لها - تزداد في إطار من الهيمنة التقنية والاقتصادية ، بل والاجتماعية والثقافية أيضاً " فعصر العولمة والكوكبة أو الكونية ، يستند على مقومات الوفاق بين القوى الكبرى وسقوط الحدود السياسية ، وتآكل الحواجز الثقافية ، وعالمية الإنتاج المتبادل ، وانتشار التقدم التكنولوجي ، وعالمية الإعلام والمعلومات . فالكوكبة هنا تعنى إنتقال المتغيرات والظواهر السياسية والاجتماعية والاقتصادية من مكان لآخر بشكل يؤدي الى إيجاد عالم واحد ، أساسه توحيد المعايير الكونية ، وتحرير العلاقات الدولية الاقتصادية ، وتقريب الثقافات ونشر المعلومات " (٢٣) . وبمعنى آخر "فرض الهيمنة والتبعية ، ومحاولة القضاء على الهويات الوطنية والقومية أو على الأقل تلويثها وتغريبها" ، (٢٤) مما يساعد على تبني وتغمص الثقافات الوافدة الغازية وتقلبها .

ومن هناك ، أصبحت عملية التكامل بين المجتمعات العربية - بكل هيئاتها ومؤسساتها ومراحلها ومستوياتها مهمة قومية تتمثل في بناء قوى بشرية واجتماعية واقتصادية كبرى وفاعلة ، في جميع الأقطار العربية . تعمل على تحقيق التكامل الإقتصادي ، والإسراع في إقامة السوق العربية المشتركة ، والمحافظة على الهويات القومية العربية . (٥)

٤- إنتشار مبادئ الحرية والديمقراطية والتقارب الدولي والسلام العالمي :

من المتوقع - كما تؤكد الشواهد - أن إنتشار مبادئ الديمقراطية والحرية ستكون بصورة أقوى في المستقبل القريب ، سواء بين دول العالم بعضها البعض ، أو داخل كل دولة على حدة . وإذا كان الإستعمار التقليدي قد تقلص كثيراً عن ذي قبل ، إلا أن أنواعاً أخرى من الاستعمار فرضت التحدي والمواجهة ، مثل هيمنة الدول الكبرى على الدول الصغرى

سياً واقتصادياً ، مما أدى الى كفاح الشعوب داخل مجتمعاتها من أجل المزيد من الحرية والديمقراطية ، وفي الوقت ذاته ، إزداد التقارب الدولي والسلام العالمى ، الذى يرتبط ، ويعتمد أساساً - على مبادئ الحرية والديمقراطية .

فلقد انتهت الحرب الباردة بين الدولتين العظميين والأيدولوجيتين ، وبدأت مرحلة جديدة من التعاون الدولي والتقارب والسلام ، غير أن هذا لا يعنى إنهاء التنافس بين الدول الصناعية المتقدمة ، كما أدت تكنولوجيا الإتصال الى تحقيق التعاون فى مجالات متعددة علمية وتقنية بين الدول الصناعية الكبرى والمتقدمة ، ومن ثم إتسعت قاعدة الإستفادة من المعرفة الإنسانية على المستوى الدولي وقلت الكلفة الاقتصادية ، نظراً لإنشاء وتشغيل شبكة المعلومات . (٢٦)

كذلك إجتاحت الثورة الديمقراطية الجديدة مجتمعات الدول الاشتراكية ، ودول شرق آسيا ، ودول أمريكا اللاتينية ومجتمعات أخرى فى العالم الثالث مثل كوريا وتايوان والفلبين والإتحاد السوفيتى (سابقاً) ، وبولندا والمجر وغيرها ونظراً لهذه التحولات الديمقراطية السريعة ، إتجهت الألتيتان الى الوحدة خلال فترة وجيزة ، وعاد الحديث عن أوروبا الموحدة من الأورال الى الأطلسى .

وبدأت العلاقات الدولية - خاصة بين الدول الكبرى - تدخل مرحلة جديد فى إطار التعاون والسلام والتقارب الدولي . وبالتالي تم عقد إتفاقيات حظر إنتشار الأسلحة النووية ، ونزع الصواريخ متوسطة المدى "وفى ظل السلام العالمى والحرية والديمقراطية يكون إبداع العقل ومواجهة التحديات ، وتحقيق التنمية والإستقرار" (٢٧) .

ولذا ، فإن تحولات كبرى يتوقع أن يشهدها القرن الحادى والعشرين فى مجال التربية ، حيث ستركز على الديمقراطية ، وحقوق الإنسان ، وحق المواطنة والتربية البيئية ، ومجتمع المعلومات ، والتربية النوعية للجميع ، والدور المستقبلى للأباء والعلمين ، والتفاهم الدولي والتقارب من أجل السلام . ولقد أكدت ذلك وثيقة اليونسكو الصادرة فى سبتمبر ١٩٩٢ ، حيث جاء فيها أن التركيز فى القرن الحادى والعشرين سيكون على أهمية التنوع فى السياسات التربوية من أجل إيجاد ثقافة ديمقراطية ، لأن الإنتقال التقليدى المبسط من النماذج والممارسات التربوية من مفهوم إلى آخر لم يفلح فى خدمة مجتمع الثقافة الديمقراطية . ولذلك ظهرت الحاجة الى تصور بيئة تعليمية جديدة ، حيث يتم توظيف المعلمين ويتم استخدامها من أجل الديمقراطية وحقوق الإنسان والإحساس بالمواطنة الصالحة ، والذى يعتبر إتجاهاً أساسياً فى حياة الشعوب والأفراد . كما ركزت هذه الوثيقة أيضاً على نوعية المعلمين وأدوارهم ووظائفهم المستقبلية ، وعلى نوعية المتعلمين ، واختيار النموذج الديمقراطى الذى يناسبهم ، والذى سيتم على ضوءه تحديد العلاقة المستقبلية بين المدرسة والمجتمعات المحلية . وأكدت الوثيقة على أهمية تشكيل مجتمع متعلم ضمن المجتمعات المحلية ، مما يمكن العناصر الشابة من ممارسة عمليات الإبداع والإبتكار (٢٨) .

وتفرض هذه التحديات - أيضاً - ضرورة التزام الأنظمة التربوية بمبادئ الحرية والديمقراطية والسلام ، فعلى أنظمة التربية والتعليم أن تنمى العقل الناقد لدى الطالب ، وتزوده بمهارات التقويم الموضوعى ، وحرية التعبير ، وإبداء الرأى والنقد ، فيما يخص نظم الدراسة وطرق التدريس والتقويم ، وتتيح تكافؤ الفرص ، وتوجد من الصيغ الجديدة "كالتعليم الموازى" - وغير ذلك من أشكال التجديد التربوى - ما يجعل التعليم متاحاً للجميع .

ومن هنا ، فإن أنظمة اليونسكو ، قد حددت لمستقبلها هدفين حيويين ، يرتبط الأول بجعل التعليم واقعاً ملموساً لكل المواطنين ، وهذا هدف على قدر خطورته تكون ضخامته ، لاسيما إذا عرفنا أن فى عالم اليوم - خاصة فى الدول النامية ، وبالأخص بين البنات والنساء - أكثر من ٩٠٠ مليون أمى كبير ، وأكثر من مائة مليون طفل فى سن المدرسة الإبتدائية غير مسجلين بها ، والأرجح أن هذه الملايين الأمية يصعب أن تكون فعالة فى تنمية ذاتها ومجتمعاتها - أما الهدف الثانى لليونسكو ، فهو خاص بمساعدة الدول الأعضاء فى بناء وتحديد نظمها التعليمية لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين ، بما فيها التحدى الخاص بحق التعليم لكل مواطن ، فضلاً عن التحديات العلمية والتكنولوجية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية الأخرى . (٢٩)

وتفترض هذه التحديات - المشار إليها - على مؤسسات الإعداد أن تعد المعلم القادر على التعامل مع الأعداد الكبيرة من الطلاب ، ومن خلال الأنظمة بغير التقليدية ، خاصة أشكال التعليم المفتوح ، ومحو الأمية وتعليم الكبار ، والتعليم اللائق .

كذلك فإن إنتشار مبادئ حقوق الإنسان ، والتقارب والتعاون الدولي ، والسلام العالمى ، تتطلب - جميعها - أن يعد المعلم إعدادا يقوم على الوعى بهذه المبادئ وممارستها وغرسها فى طلابه ، وحمايتها والدفاع عنها . ولا بد - أيضاً - أن تتضمن برامج إعداد المعلم ، ما يتصل بالتربية الإنسانية ، والتربية العالمية لأهميتها للمعلم ، ، ولكى يتمكن من التفاعل مع المتغيرات والتحديات العالمية ، وقضايا البيئة والمجتمع . (٣٠)

٥- التغيرات الاجتماعية والهوية الثقافية :

ترتبط هذه التغيرات ارتباطا مباشرا ، بالعوامل السكانية والتكنولوجية والبيئية ، وتؤثر فيها وتتأثر بها . (٣١) فال تغير الاجتماعى - فى الآونة المعاصرة وفى المستقبل - هو نتاج الثورة التكنولوجية ، ويعنى هذا التغير تغيرا فى القيم والمعايير والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية والأنماط السلوكية وغيرها . (٣٢)

وإذا لم تتحسب المجتمعات خاصة النامية منها الى التغلغل الثقافى الوافد إليها من مجتمعات أخرى ، والذي يغير العديد من التغيرات الاجتماعية التى قد لا تنتمى إلى هوية المجتمع الأصلية ، فإن وضع هذه المجتمعات ، سوف يميل الى الانحدار وطمس معالم تراثها وحضارتها ، أو على الأقل تلوينها وتغريبها .

وهنا يأتى دور التربية والتعليم فى أصل الهوية الثقافية والقومية وتأكيدهما ، وهنا أيضاً يكون "دور التنمية الثقافية التى ينظر إليها اليوم وهى المستقبل ، على أنها وسيلة للتنمية الشاملة ، وغاية لها فى الوقت ذاته ، وبدونها يصعب أن تلعب التنمية الإقتصادية والاجتماعية والعلمية كامل أهدافها " (٣٣) حيث تركز التنمية الثقافية على التعليم والتربية والعلم والتكنولوجيا .

ويرتبط تحدى المحافظة على الهوية الثقافية بتحدى الجمع بين الأصالة والمعاصرة . وفى مجتمعنا العربى ، فإن مستقبل إستراتيجية تطوير التربية العربية لابد أن يعزز من تيار الجمع بين الأصالة والمعاصرة ، حيث تعنى الأصالة إختيار ما فى التراث من نماذج وأصول ، إختياراً قائماً على الفهم والتمييز ، وعلى ما تنطوى عليه من الإبداع والإبتكار ، وعلى ما تدل عليه من ذاتية ثقافة الأمة ، وذاتية العبقريات التى أسهمت فى تطور هذا التراث ، فى مجالات الفكر والثقافة ، أو فى مجالات العلم والفلسفة والفن ، أو فى مجالات السياسة والإدارة ، وجوهرها تأكيد خصائص الإبداع والإبتكار ، وذاتية الثقافة وتميزها ، واتصالها بعراقة الأمة فى ماضيها الحى ، واستمرارها فى التعبير عن شخصيتها فى المستقبل .

كما أن المعاصرة لا تعنى إحتذاء الثقافة الغربية والإقبال عليها والإقتباس منها ، وإنما حسن الاختيار والمفاضلة بين عناصرها والتمييز بين ما يتوافق مع الأصالة وتراث الأمة ، وبين ما يتناقض معها ، وجعل المعاصرة منطلقاً للإبداع والإبتكار بنماذج فيها تعبير عن ذاتية الأمة وتأسيس لثقافتها .

ومن أنجح التجارب فى الجمع بين الأصالة والمعاصرة ، تجربة اليابان ، فقد حاول اليابانيون منذ هزيمتهم فى الحرب العالمية الثانية بناء مجتمعهم على أسس راسخة من العلم والتكنولوجيا ، فنظروا إلى تعليم من هزمهم ، فى تلك الحرب ليعرفوا سر تفوقهم ، ويفطنوا الى عناصر القوة فى بنائهم التعليمى الذى كان وراء ذلك الإنتصار ، ثم ينظروا الى أنفسهم وتقاليدهم العريقة ، وقيمهم الراسخة ، والتى من أهمها إحترام البناء الأسرى ، وتقديس العمل ، والتعليم والتربية ، والإنتاج ، والعمل بروح الجماعة والفريق ، وحب الوطن والانتماء اليه والتمسك بتراثه ، وتقديم الصالح العام على الصالح الخاص ، والإنضباط أثناء التغيير ، واستطاعوا توظيف كل هذه السمات والمميزات الأساسية فى الثقافة اليابانية ، ومزجها بكل عناصر القوة فى نظام التعليم الأمريكى ، وهو النظام الذى إخترع السلاح النووى الذى دمر 'هيروشيما' ونجازاكي* ، ولم تر اليابان غصاصة فى أن تتعلم دروساً من أعدائها ، وتمزج بين ما أخذته من هؤلاء الأعداء وتعلمته منهم ، وبين تراثها دون أن تهتز القيم الأصيلة للمجتمع اليابانى . (٣٤)

وإذا كان تحدى الجمع بين الأصالة والمعاصرة ، مع المحافظة على هوية المجتمع العربى من أهم تحديات القرن الحادى والعشرين ، فإن هناك تحديات أخرى يتوقع أن تتزامن مع هذا التحدى ، ومنها تحديات التغير الاجتماعى المتسارع فى القوى المنتجة ، وأساط الحياة الاجتماعية وأساليبها ووسائلها ، وحجم التركيبة السكانية بين الريف والحضر ، حيث ستنتج الدول الصناعية بفعل عصر المعلومات الى نشر السكان ، وعدم تركيزهم فى المدن ، ولا مركزية الإنتاج ، وذلك على العكس من الدول النامية التى يتوقع أن يزداد الزحف السكانى على المدن الصناعية بها . ويتوقع أيضا إرتفاع نسب البطالة وزيادة الإستهلاك ، ونقص ساعات العمل ، وزيادة وقت الفراغ ، وذلك بسبب حلول الآلة أكثر محل الإنسان ، وانتشار الإدارة الإلكترونية فى العمليات الإنتاجية . "وحدوث تغير فى تركيبة الطبقة العاملة ، وطبيعة عملها ، ومن ثم تغيير عقليتها المهنية والاجتماعية" . (٣٥)

وتتطلب هذه التحديات والمتغيرات المتوقعة من الفرد والمجتمع أن يكونا سريعا التكيف والتأقلم مع كل تحول ، وأن يكون مسلحين بنوع من التفكير والمعرفة يساعدهما على ذلك . كما تتطلب أيضا الفرد متعدد المهارات القادر على التعلم الدائم واستيعاب الجديد والقابل لإعادة التدريب والتأهيل ، خلال حياته العملية ، وسيصبح "المجتمع الفاعل هو الذى تستأثر فيه خدمات المعلومات بنصيب كبير من الطاقة والقوة البشرية والوقت" . (٣٦)

ومن هنا ، فإن الأنظمة التربوية فى الوطن العربى ، مطالبة بأن تعد الإنسان العربى الذى يتعامل بكفاءة - وفى إطار الثقافة التكنولوجية مع المحافظة على الهوية العربية - مع التحديات الاجتماعية ومتغيراتها ، ويصعب أن يتحقق ذلك ، دون أن تسهم فى قيادته - وبالدرجة الأولى - أجيال المعلمين الذين ينبغى أن تعدل برامج إعدادهم وتنشرون لتحقيق هذا الهدف .

٦- التوجهات الاقتصادية ومتغيراتها :

ازدادت فى الآونة المعاصرة الفجوة فى المستويات الاقتصادية بين الدول المتقدمة والدول النامية ، وأبرزت المتغيرات الاقتصادية الناتجة عن هذه الفجوة - خاصة بالنسبة للدول النامية - العديد من المشكلات ، ومنها مشكلة البطالة ، ومشكلة التضخم النقدى ، وانتشار الكساد ، وبروز صعوبات مالية وقبوض تمويلية قاسية حتى بالنسبة الى التعليم . (٣٧)

ومن جهة أخرى ، يتجه العالم الى التكتلات الاقتصادية التى أصبحت بمثابة الثورة التى تجتاح العالم ، حيث تزايد نمو كتل أوروبا الموحدة ، والذى بدأ بمسيرة السوق الأوربية المشتركة ، وسعت دوله الى التكامل ، والذى توج بتوقيع معاهدة " ماستريخت عام ١٩٩٥ " ، والتى جعلت من أوروبا الغربية سوقا موحدة تجاوزت آثارها الاقتصادية الى السياسة والثقافة والمال والاجتماع والبيئة . كما ظهرت كتلتان أخرى مثل "كتل أمم جنوب شرق آسيا" ، وهو ما يسمى بالنمور الجدد ، ويضم سنغافوره وماليزيا وتايلاند ، وهو تكتل منافس لكل من اليابان وكوريا ، "وتكتل منطقة التجارة الحرة" ، الذى يجمع بين أمريكا وكندا فى منطقة جمركية واحدة . (٣٨)

ويضاف للتكتلات السابقة ، سيطرة البنك الدولى ، وصندوق النقد على ميادين التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى الدول النامية ، بالإضافة إلى منظمة التجارة العالمية ، واتفاقية الجات وغيرها . (٣٩)

وأشارت توقعات تقرير "منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية O.E.C.D." ، بعنوان " فى مواجهة المستقبل " ، إلى أن (١٢٪) فقط من سكان العالم فى السنوات الأولى من القرن الحادى والعشرين ، سوف يكونون فى منجاة من الفقر والتخلف ، وأن حوالى "مليارى" إنسان سوف تكون دخولهم ضعيفة جدا (حوالى ٢٥٠ دولار فى السنة) ، وأن نسبة الفقراء فقرا مطلقا ستبلغ (٢٨٪) من سكان العالم . مما سيفرض الكثير من المشكلات والتقلبات التى ستعانى منها بلدان متعددة كذلك توقع التقرير أن الصعوبات الاقتصادية التى ستعانى منها البلدان النامية ، سوف تزداد بسبب التناقص الكبير فى مواردها المالية ، سواء من النفط أو من غيره ، وسوف تثير مشكلة البطالة بوجه عام وبطالة الشباب بوجه خاص ، قلق المسؤولين عن التربية ونظم التعليم بالدرجة الأولى ، ولن يكفى فى حلها توجيه التعليم وجهة فنية مهنية . كما سيقفل

التقدم التقني الحاجة إلى الأيدي العاملة في قطاعات الإقتصاد جميعها ، خاصة الزراعة والصناعة ، وسوف تفقد بعض المهن والحرف قيمتها ، مقابل ظهور أعمال ومهن أخرى ، مما سيدفع نظم التعليم إلى ضرورة التجديد في برامجها بصفة عامة ، وفي مجال إعداد المعلم بصفة خاصة ، إذ 'يُنبهة' متطلبات الإعداد والتأهيل للأعمال والمهن الجديدة . (٤٠)

وإذا انتقلنا للبلدان العربية نجد التوقعات المستقبلية تشير إلى أن عدد سكان العالم العربي عام (٢٠١٥م) ينتظر أن يصل إلى (٣١٠) مليون نسمة ، كما يتوقع أن تصل نسبة الأطفال والشباب ما دون ١٨ سنة إلى (٥١٪) من إجمالي عدد السكان ، أي أن حوالي نصف السكان سيكون في سن الدراسة المدرسية ، وهذا يعني الحاجة إلى التوسع المستمر في بناء المدارس ، وتوفير الخدمات والتجهيزات التعليمية ، والإمكانات المادية وأعداد كبيرة من المعلمين لمواجهة هذه الزيادة المستمرة في أعداد المدارس والمتعلمين . (٤١)

وبإضافة لما سبق ، مارالت البلدان العربية تعاني من آثار الإرتداد والتخلف في المجال الاقتصادي ، وينسب مختلفة من قسور آخر ، وتظهر هذه الآثار بصورة أوضح في ضعف الإنتاجية في القطاعين الزراعي والصناعي ، وفي تخلف المناطق الريفية ، وتدنى مستوى الحياة فيها ، وفي إنتشار البطالة الظاهرة والمقنعة ، وغياب سياسات التنمية الشاملة والتكامل الإقتصادي . والنقص في جوانب الإدارة والتنظيم ، والقصور في توظيف الثروة العربية البشرية والطبيعية ، والإفتقار إلى إستزراع واستنبات التكنولوجيات على الأرض العربية ، وزيادة هجرة التخصصات الدقيقة ورجال الأعمال ، والتي تتراوح ما بين (٥ - ١٠٪) ، وبما لا يقل عن مليون ونصف نسمة تقريباً ، وبالتالي وجود "ظاهرة الوظائف المصدرة ، Exported Jobs" أو ظاهرة البطالة المستوردة Imported Unemployment . وعجز الإقتصاديات العربية عن تطوير ذاتها في إتجاه وسائل الإنتاج المطورة . (٤٢)

ولكي تتمكن البلدان العربية - في المستقبل القريب - من التخلص من هذه التراكمات السلبية التي تشكل تحدياً جوهرياً في المجال الإقتصادي ، عليها أن تحدث تغييرات أساسية وجذرية في بنية التعليم لمواجهة التغير المستارع والمتزايد في الإعتماد على التقنيات الحديثة في أساليب الإنتاج ، ولواكبة سوق العمل ، وعليها المتسارع أيضاً - أن تراجع استراتيجيات وبرامج إعداد المعلم العربي ، كي يتمكن من ممارسة أدواره الجديدة ، ويكتسب العديد من الكفايات المهنية التي تتطلبها هذه الأدوار لتغى بمتطلبات العصر ، وتواجه تحديات القرن الحادي والعشرين .

٧- البيئة واختلال توازنها وترديها :

من التحديات المتوقع أن تواجهها البشرية في الحقبة القادمة ، استمرارية الإختلال في التوازن البيئي ، وتدهور الأرض المزروعة ، وإتساع رقعة التصحر ، وتزايد حدة أزمة الموارد المائية ، مع توقع أن تكون بعض الحروب القادمة بسبب تأمين مصادر المياه ، إضافة إلى تزايد إنقراض بعض الحيوانات والنباتات ، والتلوث بالمواد الكيماوية والنفايات النووية ، وغيرها من مصادر التلوث الأخرى ، وما يتبع ذلك من مشكلات مناخية ، ناتجة عن التلوث وعن ثاني أوكسيد الفحم بوجه خاص ، بما في ذلك إزدياد حرارة القشرة الأرضية ، وإرتفاع منسوب المياه في بعض البحار . وهكذا نجد تهديداً مباشراً لسلامة الأرض والماء والهواء .

وإذا انتقلنا إلى الجانب الاجتماعي من البيئة ، فمن المتوقع مستقبلاً أن تزداد مشكلات البشر الاجتماعية النواثة أو الطارئة ، خاصة فيما يتعلق بنوعية العلاقات الأسرية ، واختلال توزيع الدخل والثروة ، وزيادة سكان المجتمعات الفقيرة ، وزحفهم على المناطق الأخرى الثرية ، وما يرتبط بذلك من هجرات محلية ، وضغط المجتمعات الفقيرة على الأكثر قدرة وثروة ، وقصور التوازن في البيئة الاجتماعية عموماً ، وإنتشار الصراعات والأمراض النفسية ، وتزايد مشاعر الفشل والإحباط ، والإحساس بالإضطهاد والفراغ الروحي ، (٤٣) ، وما يصاحب ذلك من عمليات عنف وتطرف وإرهاب ، وإنتشار للمخدرات ، والأمراض النفسية والجسمية - مثل الضغط والسكر والقلب والحساسية الخ - الناتجة عن الضغوط المتزايدة والمستمرة في مجالات الحياة والمعيشة والعمل .

وعليه "لابد أن تكون هناك أسس فلسفية وأخلاق بيئية ، يكون للتربية والتعليم دور رئيسي وفاعل فيها " . (٤٤)

ولذا فمن المتوقع أن الاعتبارات الخاصة بالبيئة ، سوف تكون محالاً لإهتمام المربين ، والمسؤولين عن التربية في العديد من بلدان العالم ، وسوف يشغل ذلك حيزاً كبيراً في العملية التربوية التعليمية ، وفي خطط وبرامج إعداد المعلم ، فالمعلم يستطيع أن يثير في تلاميذه دواعي الهمم البيئية ، وينبئهم إلى خطورة العدوان على البيئة ، ويساعدهم في العمل على مواجهة مشكلاتها ، ويغرس فيهم أنماط الوعي الاجتماعي والبيئي ، وترشيد الموارد البيئية ، وأنماط الاستهلاك السوي .

ثانياً : الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلم :

يشتمل هذا الجانب على دراسة المحاور والأبعاد التالية : -

(أ) الواقع ، المشكلات ، الأدبيات والدراسات السابقة :

أولت العديد من البلدان الأجنبية المتقدمة ، مثل الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وفرنسا واليابان وغيرها ، قضية إعداد المعلم أهمية خاصة ، رغم العديد من المشكلات التي ما زالت تعتبرها هذه البلدان مشكلات أساسية ، لابد من إيجاد الحلول والمعالجات السريعة والجزرية لها . إلا أنها تسعى باستمرار لرفع مستوى إعداد المعلمين ومستوى أدائهم ، وتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية ، وأبرز دليل على ذلك المؤتمرات والندوات والدراسات والأبحاث والتقارير التي تعالج برامج إعداد المعلمين وقضاياهم المتعددة " . (٤٥)

فعلى الولايات المتحدة الأمريكية نجد كل من " كاتز katz ، وارثس Raths ، (٤٦) من خلال دراستهما للأدبيات المتعلقة بإعداد المعلم يخلصان إلى أن هناك العديد من المشكلات التي تواجه إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية - والتي تؤكد عدم الرضا عن برامج إعداد المعلم - منها ما يتعلق بتهنة التدريس ، والبرامج المقدمة للطلاب ، وعدم وجود تجانس بين المقررات المتاحة والمختارة ، وغموض الأهداف أحياناً - وتقليديتها ، مما يقلل من فرص الممارسات التجديدية Innovative practice . كما أن بعض برامج إعداد المعلم ما زالت تفصل بين شمولية وتكاملية عملية إعداد المعلم ، وتركز على جانب محدد دون الآخر ، فهناك برامج تتبع المدخل الذي يركز على المعلم ونمط شخصيته وأساليب تفكيره واهتماماته ، والذي طنقته جامعة ولاية " ويسكنس Wisconsin Madison ، وكذلك البرنامج الذي قدمته جامعة فلوريدا ، مركزاً على قضية التدريس كمهنة مساعدة Teaching as a Helping profession ، وهناك برامج إعداد المعلم التي تقوم على الكفاءة Comptency - Based Teacher Education ، أو على الأداء Performance - Based ومن أمثلة الجامعة التي قدمت مثل هذه البرامج ، جامعة هوستن Houston وجامعة إلينوى Illinois ، وجامعة توليدو Tolido . وتعتبر برامج إعداد المعلم القائمة على الكفاءة أو الأداء من أكثر البرامج شيوعاً في الولايات المتحدة الأمريكية ، وبعض البلاد المتقدمة الأخرى ، حيث تشكل مثل هذه البرامج منظومة متكاملة الأبعاد ، هدفها إعداد المعلمين الأكفاء وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعليم والتعلم ، " كما أنها تربط بين برامج الإعداد ، وبين المهام والمسؤوليات والواجبات التي يواجهها المعلم في الحاضر والمستقبل " . (٤٧)

وفي إنجلترا ، فإن جانب " بعض المشكلات المتصلة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي للمعلمين وتواضع مركزهم الاجتماعي والمادي " ، (٤٨) نجد العديد من المشكلات الأخرى المتصلة ببرامج الإعداد ، والمتمثلة في النمطية والجمود في بعض جوانب الإعداد ، خاصة ما يتصل بإدارة الصف ، والمهارات المهنية ، وتنمية القدرة على الإستقراء Induction . (٤٩)

ودفعت هذه المشكلات وغيرها ، العديد من الباحثين في مجال التربية إلى دراستها ، ووضع بعض المعالجات والحلول لها ، للوصول لأنسب النظم الخاصة بإختيار المعلم وإعداده .

فلقد أجرى "ليستون Leston ، دراسة عام (١٩٨٠) في كلية التربية ، جامعة أريزونا ، بالولايات المتحدة الأمريكية ، هدفت إلى تحديد الأهداف المرجوة في برامج إعداد معلم المرحلة الثانوية . وخلصت الدراسة إلى تنمية الإهتمام الأكيد بالطلاب ، وتنمية مهارات التعامل والاتصال والعلاقات الإنسانية ، وتعلم أنماط مختلفة من فنون طرق

التدريس ، وتحليل المناهج لتقليل وحاجات التلاميذ ، وتنمية الكفاية فى مهارات إدارة الصف ، وإساليب التقويم ، وإدراك مدى الحاجة إلى استمرار النمو المهني . كما توصل الباحث أيضاً إلى ضرورة توفير فرصة الخبرة المبكرة والمباشرة فى المواقف الفعلية للتدريس كأساس للاختيار المهني ، وتنظيم المقررات التربوية على أساس علمي ، وتنمية الوعي لدى المعلمين فى المدرسة ، واختيار أفضل العناصر ، وأكثرها جودة وثقافة ليكونوا معلمين ، مع تخصيص فصل دراسي كامل للمشروعات التدريسية والتربوية العملية . (٥٠)

وقدم "برجيتاوس Brighthouse" ، من خلال دراسته عام (١٩٩٥) ، (٥١) برنامجاً للتنمية المهنية للمعلمين البريطانيين أثناء الإعداد وأثناء الخدمة ، يدرس مشكلات نظم وبرامج الإعداد ، وضرورة أن يزود الدارسين (المعلمين) أثناء دراستهم فى كليات التربية ، ومؤسسات الإعداد الأخرى المتنوعة ، بالمهارات والخبرات والإنتاجات التى تساعدهم على مراولة مهنة التعليم ، وتحسن من مستوى أدائهم ، وتحفزهم على الإبداع والتجديد ، وترفع من قدراتهم الإنتاجية . وهناك العديد من الدراسات والأبحاث الأخرى التى ركزت على برامج إعداد المعلمين ، ومنها الدراسة التى قام بها "هبرمان Heberman" عام (١٩٩١) ، (٥٢) حول أبعاد الجودة فى برامج إعداد المعلمين ، وتوصل إلى وضع ستة عناصر للجودة شملت فى : السمات المميزة للمعلمين الذين يتم إختيارهم لمهنة التعليم ، ونوعية الخبراء الذين يتولون عملية تخطيط ووضع برامج المعلمين ، وخبرة عضو هيئة التدريس (معلم المعلم) الذى يقوم بإعداد المعلمين ، والمعلومات والمعارف الأساسية والضرورية التى تقدم لمعلمي المستقبل ، والطرق والأدوات والوسائل التى تتبع فى إعدادهم ، والتأثيرات التى يتركها البرنامج على المعلمين الجدد (حديثي التخرج) ، والتغيرات والملاحظات التى يمكن ملاحظتها على الطلاب أثناء عملية الإعداد .

وقدم "هبرمان Haberman" العديد من المقترحات كدليل للجودة ، يمكن تطبيقها فى برامج إعداد المعلمين ، ومنها : تطوير مستوى الوعي فى إعداد المعلمين ، مع وجوب أن يكون التربويون العاملون فى برامج إعداد المعلمين من ذوي الخبرات وذوى فعالية ، ومن الذين يمارسون التدريس فى الوقت الحاضر ، والتركيز على الجانب المعرفي المقترن بالتجريب ، والإهتمام بتدريب الطلاب المعلمين فى المدارس تحت إشراف معلمى صفوف فاعلين وذوى خبرة متميزة فى مجال التخصص .

وفى دراسة أجراها "مارتن Martin" عام (١٩٩٢) ، (٥٣) فى شمال كندا ، استمرت لأكثر من عامين ، كان من أهم نتائجها : ضرورة تزويد المعلمين - من خلال برامج إعداد المعلمين - بتدريب عملي ميداني ، بحيث يركز هذا التدريب على الجوانب الثقافية المتصلة بالبيئة ، والمشاركة المدرسية مع المجتمع المحلي ، وتعليم الأطفال ، بحيث يتم توزيع المسؤولية بين المعلمين والمجتمع المحلي ، وربط المعارف النظرية بالنواحي التطبيقية ، والتى تلبي حاجات المتعلمين والمجتمع المحلي ، مع التركيز على الجوانب الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع فى برامج إعداد المعلمين .

ومن خلال الدراسة التى قام بها "هقرز Hughes" عام (١٩٩٢) ، (٥٤) فيما يتعلق ببرامج إعداد المعلمين المقترحة ، ركز على ما يجب أن يتعلمه ويتقنه المعلمون من خلال هذه البرامج من المهارات والممارسات والخبرات ، الأكاديمية والمهنية والعملية . كما تناول المكونات الأساسية لبرامج الإعداد معتبراً أن أهمها : الثقافة العامة ، الثقافة التخصصية (التخصص العام) ، الثقافة الأكثر تخصصاً (التخصص الدقيق) فى مادة معينة وفروعها المحددة .

ومن جهة أخرى ، قدمت العديد من التقارير العالمية ، (٥٥) نماذج وأمثلة وتوصيات ومقترحات ، لمنظور جديد للتعليم ، بحيث يستفاد من فلسفة تلك النماذج الجديدة فى تطوير نظم وبرامج إعداد المعلم ، ومنها : تقرير اللجنة القومية الأمريكية "أمة معرضة للخطر" ، وتقرير نادى روما الدولي ، حول "التعليم وتحديات المستقبل" ، وتقرير لجنة التطوير المعروفة بإسم (مجموعة هولمز) ، وتقرير اللجنة الدولية للإصلاح التربوي والتبادل التعليمي (مجموعة الدراسات اليابانية عام ١٩٨٨) ، والتى كانت بينها جميعاً بعض الجوانب المشتركة ومنها :-

١- ضرورة إمتلاك الطالب المعلم لشروط المستوى الرفيع الذى تتطلبه مهنة التدريس ، من حيث الاستعدادات والميول والقدرات والقابلية لممارسة المهنة والكفايات الأكاديمية ، ويحكم على مستويات الإعداد من خلال توافر تلك المعايير فى خريجينا .

٢- جعل المعلمين أكثر قدرة من الناحية الفكرية والمهنية ، خاصة فيما يتعلق بالإلمام بموضوعات التخصص ، وممارات التدريس المتنوعة ، والقدرة على التدريس واستيعاب خبراته وممارساته التطبيقية .

٣- الإعتماد بالغروى التى تميز المعلمين الأكثر كفاءة ، من حيث مؤهلاتهم وثقافتهم وتعليمهم والتزامهم ، وأدائهم العلمى والمهنى .

٤- تحديد المعايير التى يجب الإلتزام بها عند اختيار المعلمين وعند تعيينهم وترقيتهم ، أو نقلهم لوظائف إدارية فى مستويات التعليم المختلفة ، وتحديد المتطلبات التعليمية التى ترفع من مستواهم الفكرى ، وتوافقهم المهنى .

٥- إشراك المعلمين الأوائل المتميزين فى الإشراف على معلمى الغد من خلال سنوات خبراتهم الأولى أثناء تطبيقهم الميدانى من خلال برنامج التربية العملية .

٦- تعاون جميع العاملين فى مجال التعليم ، والمتصلين مباشرة بالمعلم من إداريين وموجهين ، لتنمية سلم الإرتقاء المهنى للمعلمين ، بحيث يمكن التمييز بين المعلم المبتدئ والمعلم ذى الخبرة ، والمعلم المتمكن (الأكثر خبرة والذى يشارك فى بعض الأعمال الإدارية بالمدرسة) .

وعموما ، فإن عملية إعداد المعلم على المستوى العالمى ، خاصة فيما يتعلق بالإختيار والنظم والبرامج ، تختلف فى مساراتها من دولة لأخرى ، ويرجع ذلك الى العديد من العوامل ، والتى من بينها الفلسفة التربوية التى تسير عليها كل دولة ، ودرجة تطورها وتقدمها ، ومدى تطور نظامها التعليمى ، وإمكاناتها وظروفها وأوضاعها ، وإطارها الثقافى .

ب - نظم القبول (الإختيار) :

لكل دولة نظامها وفلسفتها التربوية فى عملية الإختيار الخاصة بقبول الطلاب بكليات التربية ، ومعاهد إعداد المعلمين . وفى الولايات المتحدة الأمريكية يحرر الطلاب الراغبين فى العمل بمهنة التدريس إستمارة خاصة بالقبول قبل بدء الدراسات ، بأربعة أسابيع على الأقل ، وذلك بعد أن يكونوا قد أكملوا عامين دراسيين فى كلية التربية ، وتطبق هذا النظام بكليات التربية بجامعة : كنتاكي ، والنيوى بشيكاغو ، وفرجينيا ، ونورث كارولينا ، وتنسى ، والتى تشترط أيضاً أن يكون الطالب قد حصل على تقدير لا يقل عن (٢.٥ من ٤) ، وفقاً لعدد ساعات المواد التخصصية والإضافية ، وأن يكون قد حصل كذلك على تقدير مقبول على الأقل فى المقررات التى تم دراستها فى ^(٥٦) السنتين الأولى والثانية ، فى مواد : طرق التدريس ، التربية الخاصة ، المواد التخصصية .

وعلى الطالب قبل أن يلتحق بإحدى كليات التربية فى أى من الجامعات الأمريكية - المذكورة سابقاً أو فى غيرها - أن يقدم شهادة تفيد لياقته الجسمانية ، وأنه خال من العاهات ، والأمراض المعدية ، والأمراض النفسية ، وشهادة أخرى تفيد لياقته لمهنة التدريس ، وأنه على قدر مناسب من الذكاء الذى يؤهله للعمل كمعلم .

ولابد أن يقدم الطالب شهادة حسن سير وسلوك وخلق من آخر مدرسة أو معهد تعليمى كان يدرس به . ولابد أن يجتاز الطالب الإختبار الشخصى الذى يستهدف التعرف على مدى استعداده للعمل فى مهنة التدريس . ويتم اختيار الطلاب المتقدمين بكليات التربية بالجامعات الأمريكية بناء على معلومات مفصلة عن حياتهم وسلوكهم وممارساتهم ومعتقداتهم الدينية ، وإتجاهاتهم السياسية والاجتماعية . ^(٥٧)

أما فى إنجلترا ، فلكل كلية شروطها الخاصة بالقبول ، ولا تلتزم الكليات بقبول الطلاب ذوى الدرجات العالية ، فالإهتمام الأكبر يوجه لشخصية الطالب التى تتبلور من خلال المقابلة الشخصية ، وبناء على التقرير المقدم من ناظر المدرسة الثانوية التى تخرج منها الطالب . ^(٥٨)

ويشترط للإلتحاق بكلليات التربية أو معاهد إعداد المعلمين للحصول على الدرجة الجامعية الأولى BED ، النجاح فى مادتين من GCE (المستوى الرفيع) ، والنجاح فى ثلاثة مواد فى إمتحان GCSE (مستوى ح أو أعلى) ، أو ما يعادلها ، ولابد أن تكون اللغة الإنجليزية والرياضيات من المواد المختارة للتقدم لإمتحان GCSE . ويشترط أن يحصل الطالب فى كل مادة منها على تقدير جيد على الأقل ، حتى يمكنه أن يدرس مقررات الإعداد لمهنة التدريس . كما أن الإلتحاق ببرنامج إعداد المعلم PCGE ، يتطلب الحصول على الدرجة الجامعية الأولى أو ما يعادلها . ويشارك فى عملية الإختبار ، وإجراء الإختبارات معلمين متفرسين وذوى خبرة . (٥٥)

ويشترط - أيضا - ألا يقل سن الطالب عن (١٨) سنة عند الإلتحاق بالفرقة الأولى ، وقبل الإلتحاق بمراحلها بالعديد من الإختبارات التحريرية والشفهية . ويشترط اللياقة الجسمية والصحية . (٦٠)

وعلى فرنسا ، يتم إختبار أفضل العناصر فى ضوء مواصفات معينة يجب أن تتوافر ، قبل الموافقة على قبول الطالب فى برامج الإعداد ، ولابد أن يجتاز الطالب إمتحان الجدارة المدرسية ، والإختبارات الشخصية ، لتحديد مدى إستعداده للعمل على مهنة التعليم ، وللتعرف على مدى حبه وميله للعمل مع الأطفال ، ومع المعلمين الآخرين باختلاف مراحلهم العمرية .

ويتم إختيار الطالب للإلتحاق بالمعاهد العالية لتدريب معلمى المرحلة الابتدائية Ecoles Normales ، بعد حصوله على شهادة دبلوم الدراسات الجامعية العامة أو ما يعادلها . كما يعقد إمتحان مسابقة لخريجي معاهد النورمال ، حيث يتم إعدادهم مهنيًا بالتعاون مع بعض الجامعات الأخرى للعمل كمعلمين . (٦١)

أما نظام القبول الخاص بإعداد الطالب للعمل فى المرحلة الثانوية ، فيتم بعد حصوله على درجة البكالوريا Baccalaurent (الإنهاء من الدراسة الثانوية) ، ثم الإلتحاق بالجامعة لمدة ثلاث أو أربع سنوات . وبعد اجتياز العديد من الإختبارات التحريرية والشفهية ، يمكن للطالب الحصول على شهادة القدرة على التعليم فى المرحلة الثانوية ، أو المعاهد التقنية ، أو معاهد التربية الرياضية ، حسبما يجتازه من الإختبارات المؤهلة للعمل فى أى من هذه المؤسسات التعليمية . (٦٢)

وفى ألمانيا ، يشترط لقبول الطلاب بكلليات التربية الحصول على شهادة إتمام المرحلة الثانوية ، واجتياز إمتحان Abitur . وللإلتحاق بمعاهد تدريب المعلمين يشترط أن يكون الطالب قد أمضى أربع سنوات فى المرحلة الأولى Grundschule ، وتسع سنوات فى المرحلة الثانوية ، ثم الإلتحاق بالجامعة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى . ويتم الإلتحاق بمعاهد التدريب بوجه عام ، ولا يوجد أى تحديد أو تقييد لنوع الشهادة الحاصل عليها الطالب . (٦٣)

أما فى السويد ، فيشترط للإلتحاق بمعاهد وكلليات إعداد المعلمين ، أن يكون الطالب قد أمضى فى المرحلة الثانوية Gymnasium مدة عامين دراسيين . كما يسمح للطلاب الذين أنهوا هذه المرحلة ولم يلتحقوا فور تخرجهم منها بمؤسسات إعداد المعلم بالقبول فيها على ألا تزيد سنهم عن (٢٥) عاما ويسمح أيضا بقبول طلاب المرحلة الثانوية العليا (مدارس الشعب) ، والطلاب الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى فى تخصصات مختلفة . وفى جميع أحوال القبول السابقة يشترط اجتياز الإختبارات المقررة ، والمقابلات الشخصية ، واللياقة الصحية والنفسية ، والإستعداد للعمل بمهنة التدريس . (٦٤)

وفى اليابان ، لابد أن يجتاز الطالب المرشح للإلتحاق بكلليات التربية إختبارات تحريرية فى التربية العامة ، وفى مجالات التخصص ، وإختبارات مهارية فى المجالات النوعية ، بالإضافة الى المقابلات الشخصية .

وهناك العديد من الشروط الأخرى التى وضعها مجلس التعليم فى اليابان ، والخاصة بانتقاء وقبول الطلاب الجدد للعمل فى مهنة التدريس ، ومنها : الحصول على درجة جامعية ، اجتياز التأهيل للتدريس ، دراسة سنة إضافية بعد التعليم الجامعى ، أو الحصول على درجة الماجستير لمن يرغب فى التدريس فى المرحلة الثانوية العليا . (٦٥)

وفي الصين ، تتنوع شروط القبول الخاصة بإعداد المعلم بناء على المؤهلات الحاصل عليها الطالب ، وتبعاً لنمط الإعداد ومستوياته . إلا أن هناك شروطاً عامة ، يجب أن تتوفر في الطالب المعلم ومنها : الرغبة الحقيقية للعمل بمهنة التدريس ، واللياقة الصحية ، والنجاح في الاختبارات التحريرية والشفوية والتخصصية والنوعية والمهارية . ولابد من اجتياز الإمتحانات التي تجرى في مجال التربية العامة ، والاختبارات التي تقيس مدى : سلك الطالب بمبادئ وقيم وتراث المجتمع الصيني . (٦٦)

ومن خلال ما سبق ، نجد أن الدول الأجنبية - سالفه الذكر - تتشابه في بعض جوانب وشروط الإختيار والقبول بمؤسسات إعداد المعلمين (المعاهد والكليات) ، وإن كانت درجة الإهتمام تختلف من دولة لأخرى ، وأحياناً تختلف في بعض معايير وأساليب وطرق الإنتقاء ، التي غالباً ما تركز على إجراء بعض الاختبارات المقننة ، والمقابلات الشخصية ، والمؤهلات الدراسية ، والرغبة في التدريس ، والمستويات العلمية ، واللياقة الصحية والنفسية .. الخ .

وعموماً ، فإن هناك ثمة تغييرات عديدة شهدها نظم القبول في معظم دول العالم - خاصة الدول المتقدمة - من أجل مسايرة متطلبات العصر ، ومواجهة ثورة المعلومات والاتصالات ، وتحديات المستقبل .

وفي إحدى الدراسات المقارنة العالمة ، (٦٧) وجد أن معظم دول العالم - سواء المتقدمة منها أو النامية - تعقد اختبارات للإنتقاء ، وتحدد معايير معينة للمرشحين للقبول بكليات إعداد المعلم ، إلى جانب العديد من الاختبارات الخاصة بالإستعداد لممارسة مهنة التدريس ، والاختبارات الشخصية الأخرى .

وما يجب أن نؤكد عليه ، أن هناك بعض المواصفات التي ينبغي أن تتوفر في معلم المستقبل ، والتي يصعب لمنهج الإعداد ومقرراته إكسابه إياها ، لأن هذه المواصفات " من المفروض أن تتوافر فيه قبل الالتحاق بمؤسسات الإعداد ، وهي تتمثل - أساساً في الذكاء العام للطالب المعلم ، وسنعه ببعض القدرات الخاصة ، والشخصية السوية المتزنة الجيدة ، والصحة العامة ، وتوفير عنصر الرغبة في التدريس ، وكفاءته للعمل في مجال التعليم " . (٦٨)

ج - نظم وبرامج الإعداد :

تأتى أهمية التركيز على دراسة نظم وبرامج إعداد المعلمين من أن هناك علاقة وارتباط قائم - باستمرار - بين تطوير نظم وبرامج إعداد المعلم ، وبين تطوير نظم التعليم ذاتها ، وذلك لأن إصلاح نظم التعليم وتطويرها يعتمد - بالدرجة الأولى - على كفاءة المعلم وقدراته ، التي تتشكل وتطور من خلال التكوين المهني له .

وتتنوع نظم الإعداد وبرامجه وتختلف من دولة لأخرى ، تبعاً لظروف كل دولة ونظامها التعليمي عامة ، ونظام إعداد المعلم خاصة ، إلا أن هناك نقاط التقاء ، وسمات مشتركة ، خاصة في أنماط الإعداد ، على مستوى التعليم العالي والجامعي ، والتي تتبلور من خلال نمط الإعداد الشائع في دول العالم (النمط التكاملي ، والنمط التتابعي) .

وتتضح - كذلك - هذه السمات المشتركة الخاصة بإعداد المعلم ، من خلال برامج الإعداد ، التي تشتمل على الجوانب النظرية والتطبيقية ، وتركز على الإعداد الثقافي العام ، والإعداد الأكاديمي التخصصي ، والإعداد المهني التربوي . وأياً كان نظام الإعداد ونمطه ، فلا بد أن يعد الطالب المعلم في إطار الجوانب الثلاثة : الثقافي والتخصصي والمهني . وقد يختلف أسلوب وطريقة تقديم مقررات هذه الجوانب وموقعها من سنوات الدراسة ، وعدد ساعات خطتها ، إلا أن نظام الإعداد في أية دولة لابد أن يقوم على دراسة الطالب لهذه المقررات في الجوانب الثلاثة المشار إليها .

ولذا نجد أن دولاً مثل هولندا والهند وأستراليا ، تقدم دراسات مهنية لإعداد المعلم لمدة عام ، بعد حصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى ، سواء معلم المرحلة الابتدائية أو الثانوية ، في حين نجد دولاً أخرى مثل بلغاريا والمجر ، تطبق المنهج الشامل الذي يحقق التكامل بين المواد الثقافية والتخصصية والمهنية في آن واحد ، حيث تعطى هذه المواد متوازنة أثناء سنوات دراسة الطالب المعلم بالكليات التربوية . (٦٩)

وفي الولايات المتحدة الأمريكية ، تستغرق مدة الدراسة العادية لإعداد المعلم أربع سنوات . ومن خلال نظام السنوات الأربع ، يدرس الطالب مواد الثقافة العامة مركزة في العامين الأولين بصفة خاصة ، إلى جانب دراسة مقررات :

التنمية المستمرة ، علم الاجتماع التربوي ، فلسفة التربية ، تاريخ التربية ، التربية المقارنة ، التوجيه التربوي والمهني . وهذه المقررات يقوم بدراستها جميع الطلاب بالكلية بغض النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية . أما في العامين الثالث والرابع ، فإلى جانب دراسة مواد التخصص - وحسب مستويات برامج الإعداد - (مرحلة إبتدائية ، مرحلة متوسطة ، مرحلة ثانوية) - فإن الطالب المعلم ، بعد من خلال البرنامج الخاص بكل مرحلة من هذه المراحل ، والذي يشتمل على مقررات تخصصية ، ومقررات ثقافية (في مجال العلوم ، والإنسانيات ، واللغة الإنجليزية ، واللغات الأجنبية) ، والمقررات التربوية : للإعداد المهني . ويعتمد نظام الإعداد المهني من خلال المقررات التربوية ، على أساليب حلقات المناقشة ، والسمينار ، وورش العمل

وتتراوح عدد الساعات التدريسية لمختلف المقررات - إلى جانب ساعات التربية العملية - ما بين (١٤٣ - ١٥٢) ساعة ، لمستوى إعداد معلمي المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة ، وتزيد عن ذلك في مستوى إعداد معلم المرحلة الثانوية ، حيث يدرس الطالب المعلم مقررات إضافية في جوانب الإعداد الثقافية والأكاديمية ، والمهنية . (٧٠)

وهناك نظام آخر لإعداد المعلم مدته خمس سنوات ، تطبقه بعض الجامعات الأمريكية ، ويسير على شطرين : النمط الأولي ، ويخصص فيه السنوات الأربع الأولى للإعداد الثقافي والإعداد التخصصي ، ويخصص السنة الخامسة بالكامل للإعداد التربوي المهني . والنمط الثاني ، مدته خمس سنوات ، وتتوافر فيه جوانب الإعداد الثلاثة (الثقافي ، التخصصي ، المهني) منوال السنوات الخمس . (٧١)

كما يوجد نظام خاص بإعداد معلم التربية الخاصة ، ويقوم هذا النظام على منح الطالب درجة البكالوريوس بعد دراسته لبرنامج إعداد معلم المرحلة الإبتدائية ، وبرنامج إعداد معلم المرحلة المتوسطة ، وبعد أن يتم استكمال دراسة الساعات المعتمدة في كل برنامج ، يدرس الطالب (٢٩) ساعة معتمدة - إضافية - في مقررات تعليم المعوقين . (٧٢)

وفيما يخص التربية العملية ، تستغرق فترة التدريب في معظم كليات التربية ما بين (١٥ - ١٩) أسبوعا ، يخصص منها أسبوعان أو ثلاثة للتوجيه والإمتحانات ، وإجراء عمليات التقويم ، وفي كليات أخرى يخصص أقل من ذلك ، حوالي (من ٩ - ١٠) أسابيع ، ولدة ٢ ساعات يوميا . (٧٣) ويذهب الطلاب لمدارس التدريب العنلي إبتداء من العام الثالث (في النظام الذي يتكامل فيه جوانب الإعداد) . وتتعاون المدارس مع الكليات في الإشراف على الطلاب ، ويستمر التدريب لنهاية العام الرابع (في نظام السنوات الأربع) . ويضع كل من مشرف الكلية والمعلم المختار من المدرسة (وهو أكفأ المعلمين في مادة التخصص والذي يتعاون في عملية الإشراف) ، تقريراً يؤخذ في الاعتبار عند إعطاء التقييم النهائي للطلاب . (٧٤)

وفي إنجلترا ، يتم إعداد المعلم على المستوى الجامعي ، وفي كليات ومعاهد التعليم العالي ، . ولابد أن يحصل معلم المرحلة الإبتدائية على شهادة المعلم المؤهل (QUS) Qualifies Teacher status للعمل في هذه المرحلة ، بعد أن يكون قد أمضى أربع سنوات في دراسة مادة التخصص ، والمواد الثقافية ، والمعارف والمواد التربوية ، وقضى ما لا يقل عن (٢٠) أسبوعا في التربية العملية ، بعدها يحصل على الدرجة الجامعية (BED) . ويعتبر هذا النمط من الإعداد نمطا تكامليا .

أما معلم المرحلة الثانوية ، فيدرس دراسة أكاديمية ، للحصول على الدرجة الجامعية الأولى ، ثم يتبعها بدراسة تربوية لمدة عام بما فيها التربية العملية ، لمدة لا تقل عن (١٥) أسبوعا ، وذلك من خلال برنامج (PGCE) ، يكون بعدها مؤهلا للعمل كمعلم في المرحلة الثانوية . ويعتبر هذا النمط من الإعداد نمطا تنافيا . (٧٥)

وتقدم دراسات خاصة للمعلم الذي يعد للعمل مع الفئات الخاصة (المتفوقين والمعوقين) ، حيث "توجد بإنجلترا أنواع كثيرة من مدارس التربية الخاصة للمعوقين ، والتي تحتاج إلى أعداد كبيرة من المعلمين الذين يقومون بتعليم وتربية هذه الفئة . (٧٦)

وفي فرنسا ، يتم إعداد معلم ما قبل المدرسة ، ومعلم المرحلة الأولى (الإبتدائية) . والحلقة الأولى من التعليم الثانوي ، في معاهد التعليم العالي ، والتي يطلق عليها النورمال Ecoles Normales . ويشمل برنامج هذه المعاهد جميع

المعارف الخاصة بالمواد التخصصية التى يتضمنها، والمهارات العملية للتدريس. ولا يوجد فرق بين محتوى الإعداد لمعلم المرحلة الابتدائية، ومعلم ما قبل المدرسة، سوى أن برنامج ما قبل المدرسة يوجه اهتماما أكبر لمنهج نمو الطفل النفسى والفسيكى. (١٦)

ومدة إعداد معلم المرحلة الابتدائية أربع سنوات، يفضى الطالب سفتين منها بالجامعة، يتبعها بسفتين فى المعاهد العالية للإعداد والتدريب (النورمال).

أما معلم المرحلة الثانوية، فيتم إعداده فى مراكز التعليم الإقليمية (CPR)، بعد حصوله على الدرجة الجامعية، ويتلقى فى هذه المراكز الإعداد المهنى الذى يؤهله للعمل فى المدارس الثانوية.

وتتراوح مدة إعداد معلم المرحلة الثانوية ما بين أربع وخمس سنوات، وتتوقف هذه المدة على مدى قدرة الطالب، ومستوى إعداده للإمتحان النظرى، والطالب الذى يكث أربع سنوات يحصل على لقب معلم متخصص Professeurs Certificate، ويعمل فى الحلقة الأولى من التعليم الثانوى. بينما المعلم الذى يحصل على لقب Professeurs Agréges، يكث مدة لا تقل عن خمس سنوات، ولا بد أن يلتحق بالدراسات العليا لمدة عام على الأقل قبل التقدم للإمتحان Agregation، فى مراكز التعليم الإقليمية (CPR)، ويعمل هذا المعلم فى الحلقة الثانية من التعليم الثانوى.

ويتكون محتوى منيج الإعداد الخاص بمعلم المرحلة الثانوية فى الجوانب التخصصية والثقافية من العديد من المقررات فى مجالات الإنسانيات، العلوم، الإقتصاد، الفنون، اللغات الحديثة، الكمبيوتر، التكنولوجيا. (٧٨)

وتصل فترة التدريب العملى إلى حوالى (٢٧) أسبوعا، مقسمة على (٣) فترات، كل فترة (٩) أسابيع، بواقع (٨) ساعات فى الأسبوع. ويعاون مشرفى التربية العملية - فى الإشراف والمتابعة والتقييم - معلموا المواد التخصصية بالمدرسة. (١٩)

أما فى ألمانيا، فيتم إعداد معلمى المرحلة الابتدائية والثانوية العامة والثانوية التكنولوجية على مرحلتين: الأولى وتشمل الإعداد الأكاديمى، والثانية وتشمل الإعداد المهنى، ويقم الإعداد الأكاديمى فى الجامعة، أو المعاهد العليا (التي تكون على نفس مستوى الجامعة)، أو الجامعات التكنولوجية، أو أكاديمية الفنون والموسيقى، أو مؤسسات التعليم الشامل. أما الإعداد المهنى فيشتمل على مرحلتين: الأولى يتقدم فيها الطالب للإمتحان فى بعض المعارف والنظريات التربوية، مع تقديم بحث فى أحد الموضوعات التربوية، والثانية تأتى بعد النجاح فى الإمتحان الأول، وفيها يدخل الطالب مرحلة إعداد ما قبل الخدمة مباشرة، ويتقدم للإمتحان الثانى فى العديد من المقررات التربوية، ويقدم بحثا فى طرق التدريس. وتتراوح مدة التربية العملية ما بين (١٨-٢٤) أسبوعا خلال فترة الإعداد المهنى التى تلى الإعداد الأكاديمى، وتتوقف مدة الإعداد على نوع ومستوى المرحلة التى يعد لها المعلم.

ورغم أن إعداد المعلم فى ألمانيا يسير حسب النظام التقابعى، إلا أن تدريب المعلمين يسير حسب النظام التكاملى، والذى له برنامج خاص الذى يشتمل على تجديد وتنشيط وإثراء المعلومات التخصصية، وفى الوقت ذاته، التعمق فى المواد التربوية، والتى تعطى جميعها لفترة محددة وفى وقت واحد. ويعد معلم المعوقين فى إطار النظام التكاملى، وغالبا من خلال برنامج التدريب المشار اليه، مع التركيز على المقررات التى تخدم العملية التعليمية لذوى الإحتياجات الخاصة. (٨٠)

وعلى السويد، يتم إعداد معلم المرحلة الأولى وفقا للنظام التكاملى بكليات المعلمين، ومعاهد إعداد المعلمين، حيث يدرس الطالب مواد تخصصية وثقافية ومواد تربوية، ويؤدى التدريب العملى.

ويدرس معلم المرحلة الثانية، نفس مناهج ومقررات إعداد معلم المرحلة الأولى، إضافة لبعض المواد التى تركز على الناحية التربوية والمهنية مثل: أصول التربية، الإدارة التربوية، نظم التعليم المقارنة، العلوم النفسية، إلى جانب التربية العملية، التى تكون مدتها أطول فى هذه المرحلة.

أما معلم المرحلة الثانوية . فيتم إعداده بناء على النظام التقابلي . حيث يدرس الطالب المواد التخصصية في الجامعة ، ويحصل على الدرجة الجامعية ، ثم يتبع دراسته التخصصية ، بدراسة تربوية لمدة عام أكاديمي كامل ، تنقسم لفصلين دراسيين . الأول للمعارف والعنوم والفطريات التربوية والسلوكية ، وبعض المعارف العامة ، والدراسات البيئية ، والثاني يخصص بالكامل للتربية العملية داخل المدارس .

وهناك إعداد خاص لعلم المدارس الثانوية التقنية ، فبالإضافة إلى المقررات التربوية والتربية العملية ، يدرس الطالب العلوم التجارية ، والسكرتارية ، والمهارات المتصلة بهما .

كذلك يدرس معلم المعوقين العلوم المتصلة بالتربية الخاصة ، إلى جانب الإعداد التربوي والمهني ، والتدريب الميداني بمدارس المعوقين . (٨١)

أما في اليابان فقد أصبح إعداد المعلم سوحدًا لجميع المستويات في إطار الجامعة . كما إزدادت فترة الإعداد ، وإزداد التوسع والإهتمام بالتدريبات أثناء الخدمة .

وتختلف الشهادات والمؤهلات العلمية المطلوبة حسب المراحل التعليمية ومستوياتها ، فهناك شهادات يصلح حاملها للتدريس في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية والحلقة الأولى من التعليم الثانوي ، بينما الشهادات ذات المستوى الأول ، تؤهل المعلم للتدريس في الحلقة الثانية من التعليم الثانوي (الثانوية العليا) ، فهي تمنح لخريجي الجامعات الذين حصلوا على البكالوريوس في المقررات الدراسية التخصصية ، حسب نظام الساعات المعتمدة ، ودرسوا أيضا مقررات عديدة في مجال مهنة التدريس ، وحصلوا على الماهستير في التربية . (٨٢)

وتجده عناية خاصة لإعداد المعلم تربوياً ومهنياً ، كما يوجه نفس الإهتمام لخريجي الكليات الأخرى ، الذين لا يصح لهم بالتدريس ، إلا بعد استيفاء شروط الترخيص للتدريس ، ومنها : دراسة المقررات التربوية ، والمقررات التخصصية الإضافية ، ضمن إعداد الخريج للعمل كمعلم . (٨٣)

وعموماً ، كي يحصل المعلم على رخصة التدريس - لأي مستوى تعليمي - يشترط أن يجتاز بنجاح الاختبارات التحريرية ، والاختبارات الخاصة بالكفاءة والقدرات ، واختبارات طرق التدريس في مادة التخصص ، والاختبارات الادائية في مجال اللياقة البدنية ، ثم يتبع ذلك تدريب عملي ميداني لمدة ثلاثة أسابيع متواصلة في المدارس التي سيعمل فيها المصطح لهم بالتدريس ، حيث يكونوا قد عيّنوا قبل هذا التدريب في المدارس ، ويهدف هذا التدريب العملي إلى الإلمننن على مستوى الخريج في أدائه المهني . (٨٤)

وفي الصين ، فإن التطوير والتحسين في إعداد المعلمين يعتبر عاملاً أساسياً لرفع المستوى العلمي لهم . والمعلمون في مختلف المستويات داخل النظام التعليمي يحصلون على إعداد أولى أساسي قبل أن تتحدد مستوياتهم طبقاً للمراحل التي يعملون فيها .

وبالنسبة لمعلمي رياض الأطفال يتم إعدادهم في مدارس النورمال للصغار . أما مدارس النورمال الثانوية ، فتعد معلم المرحلة الابتدائية ، وتقوم معاهد المعلمين بإعداد معلمي المرحلة المتوسطة لمدة ثلاث سنوات . كما يعد معلمي المرحلة الثانوية لمدة أربع سنوات في كليات المعلمين .

وهناك إعداد خاص لمعلمي المدارس المهنية ، حيث يدرسون برنامجاً تربوياً مركزاً ، بعد أن يكونوا قد تخرجوا من إحدى الكليات ، وذلك للعمل في المدارس المهنية المتنوعة .

وإلى جانب ما تتضمنه برامج إعداد المعلمين - على كل المستويات - من جوانب تخصصية ، وتدريبية عملية ، ومقررات تربوية متنوعة ، فإن هذه البرامج تشمل أيضاً ، على الجوانب الثقافية والأخلاقية بصفة أساسية . (٨٥)

أما كوريا الجنوبية ، فتعد المعلم ثقافياً وأكاديمياً ومهنياً في شطين أساسيين داخل مؤسسات الإعداد ، الأول معاهد إعداد المعلمين ، وكليات المعلمين لمدة عامين دراسيين ، وذلك لإعداد معلم التعليم الابتدائي ، والثاني كليات التربية لمدة أربع سنوات ، لإعداد معلم التعليم الثانوي .

وهناك سمة ثالثة لإعداد المعلم ، هو ما يسمى بنمط المعلم المبتدئ Apprentice Teacher ، وهو الذي درس في إحدى الكليات الجامعية مثل الهندسة أو الزراعة ، ومكث بها لمدة أربع سنوات ، ثم حصل على شهادة التدريس بنجاح . ويمكن أن يتحول هذا المعلم إلى معلم أساسى نظامى عندما يجتاز فترة التدريب والتأهيل المهني بنجاح ، مما يساعده على أن يعمل بالمرحلة المتوسطة ، أو المرحلة الابتدائية في حالة الضرورة . (٨٦)

ونى مالبوريا ، يعد المعلم في مستوى التعليم الابتدائي لمدة عام دراسي واحد بمعاهد المعلمين ، بعد حصوله على الثانوية العامة . وفي مستوى التعليم الثانوي (القسم الأول) ، يدرس الطالب عامان دراسيان بعد حصوله على الثانوية العامة . وذلك في معاهد المعلمين أيضا . أما في مستوى التعليم (القسم الثاني) ، فيدرس الطالب دراسية جامعية أكاديمية بإحدى الكليات لمدة أربع سنوات ، ويخصص السنة الأخيرة للدراسة التربوية . (٨٧)

وهكذا ، نجد أن برامج إعداد المعلمين - على المستوى العالمي - توجد بينها نقاط التقاء ، حيث يعد المعلم تحت مظلة التعليم العالي والجامعي ، خاصة معلم المرحلة الثانوية . كما أن برامج الإعداد تأخذ النمطين : التكامل والتتابع في عملية الإعداد . كذلك تشمل برامج الإعداد على الجوانب الثلاثة : الثقافية والتخصصية والمهنية ، وإن اختلفت الأوزان النسبية لكل جانب منها من دولة لأخرى . كما نلاحظ أن فترة الإعداد ونظام الدراسة تختلف من دولة لأخرى ، وتتغير طرق وأدوات وأساليب الإمتحانات والتقييم أيضا من بلد لآخر .

ثالثا : واقع إعداد المعلم العربي / المشكلات ، والأدبيات والدراسات السابقة :

بالرغم من أن الدول العربية قد سعت - كل حسب ظروفها وإمكانياتها وفلسفة نظم التعليم بها - إلى تطوير نظم وبرامج إعداد المعلم العربي ، إلا أن العديد من الندوات والمؤتمرات والدراسات والأبحاث العلمية - على المستوى العربي - قد كشفت عن أن نظم وبرامج إعداد المعلم العربي ، لا تعكس بقدر كبير التطورات الحادثة في هذا المجال على المستوى العالمي . كما توصلت - أيضا - إلى أن إعداد المعلم العربي - بصفة عامة - مازال يشوبه العديد من المشكلات وأوجه القصور والنقص ، خاصة في مجال الإعداد المهني . كما أن عملية إعداد المعلم العربي - في صورتها الحالية - لم تصل إلى المستوى الذي يمكن به مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين والتحسب لتغيراته .

ويتضح التجسيد السابق لواقع إعداد المعلم العربي ومشكلاته ، من خلال دراستنا لبعض جوانب البحث الحالي وأبعاده الأساسية في ضوء ما اشارت إليه بعض الأدبيات والدراسات السابقة ، وذلك كما يلي :-

(أ) نظم القبول (الاختيار) :

من خلال الإطلاع على مجموعة من الدراسات والأبحاث السابقة ، فيما يتصل بنظم القبول والاختيار ، نجد أن إحدى الدراسات (٨٨) قد توصلت إلى أن الطلاب لا يقبلون على الإلتحاق بالمعاهد والكليات التي تعد لمهنة التدريس إلا إذا لم يجدوا غيرها ، ومن يضطر منهم للدراسة بها ، ويتخرج معلما ، يحاول أن يجد عملا بديلا إذا تمكن من ذلك . وأكدت دراسة أخرى (٨٩) على أن الطلاب يلتحقون بكليات التربية رغما عن إرادتهم ، وبصرف النظر عن استعداداتهم وقدراتهم الخاصة بممارسة مهنة التدريس .

وتحققت دراسة ثالثة (٩٠) من عزوف أعداد كبيرة من أبناء المجتمعات العربية خاصة الخليجية منها عن العمل بمهنة التدريس ، وعن الإلتحاق أصلا بكليات إعداد المعلم .

كما كشفت دراسات أخرى عديدة (٩١) عن أن الإختبارات الشخصية التي تجريها كليات التربية في العديد من أقطار الوطن العربي هي إختبارات شكلية روتينية ، لا تكشف عن شخصية الطالب الحقيقية التي تؤهله لأن يكون معلما ، حيث تنحصر معظم هذه الإختبارات في التأكد من خلو الطالب من العاهات الجسمية التي قد تعوقه عن القيام بعملية التدريس . كما أصبحت لجان القبول تميل إلى التساهل في شروط القبول ، خاصة في مجال الإختبارات النفسية والثقافية العامة .

وأثبتت نتائج بعض الدراسات ،^(٩٢) أنه لا توجد معايير مقننة وشروط قبول وإختيار ، واضحة ومحددة تتفق مع أهمية الدور الذى يهمل الطالب المعلم فى البلدان العربية للقيام بدوره المهني فى المستقبل ، حيث أن المعيار الوحيد هو الدرجات التحصيلية ، إلى جانب بعض المعايير والإختبارات الشكلية الأخرى ، مما لا تتفق مع الإتجاهات العالمية المعاصرة فى هذا المجال ، والتى تركز على السمات الشخصية ، والقابلية لممارسة مهنة التدريس ، والقدرات العقلية المتنوعة ، والصحة الجسمية والنفسية ، والميول المهنية .. الخ .

مما سبق يمكن أن نقرر أن نظم القبول الحالية فى البلدان العربية ، تفتقد إلى الأسس والأساليب الموضوعية التى يمكن بها ضمان توافر الخصائص المعرفية والمهارية والإنفعالية فى الطلاب ، وبالتالي يصعب أن تحقق أهدافها فى انتقاء أفضل العناصر ، ذات الميول والقدرات الخاصة لممارسة مهنة التدريس ، والتى تستطيع أن تواجه متغيرات العصر وتحديات القرن الحادى والعشرين .

ب - نظم وبرامج الإعداد :

تناولت العديد من الدراسات والأبحاث نظم وبرامج إعداد المعلم العربى ، ومن هذه الدراسات :^(٩٣) ، دراسة "الدليل ١٩٨٩" ، "الخطيب ١٩٩٠" ، "مكروم ١٩٩١" ، "عبيد ١٩٩٣" ، "الكبيسى وتركى ١٩٩٥" . وتحليل هذه الدراسات - ويغيرها من الدراسات التى تردت فى أماكن أخرى من البحث الحالى - تم الكشف عن العديد من أوجه القصور والنقص فى نظم وبرامج إعداد المعلم العربى ، ومن ذلك ما يلى :

١- مارالت نظم الإعداد وبرامجه غير موحدة فى البلدان العربية - وإن كانت هناك بعض السمات والجوانب المتشابهة - بل نجد أنه داخل الدولة الواحدة يوجد تصنيف للمعلمين (معلم ابتدائى ، إعدادى ، ثانوى) ، مما جعل الهوية الثقافية والإجتماعية كبيرة بين المعلمين فى مراحل التعليم المختلفة . كما تعدد الجهات المسئولة عن إعداد المعلمين وتدريبهم ، وتفاوتت فى مستويات الإعداد وبرامجه من دولة عربية لأخرى .

٢- غلبة الجانب النظرى على الجانب العملى فى محتويات برامج الإعداد ، وعدم توازن هذه المحتويات من بلد عربى لآخر ، وداخل البلد الواحد من برنامج لآخر . وتتراوح الأوزان النسبية المعطاة لكل جانب من مكونات الإعداد - فى مجمل الدول العربية - ما بين (٥٠ - ٦٥ ٪) لمواد الإعداد التخصصى (١٠ - ١٥ ٪) لمواد الثقافة العامة ، (٢٠ - ٤٠ ٪) لمواد الإعداد المهنى ، وفى إطار هذه الأوزان العامة تختلف النسب المقررة والمحددة لكل جانب من مكونات الإعداد من بلد عربى لآخر ، وأحياناً فى داخل البلد العربى الواحد من برنامج لآخر . وليس هناك معايير مقننة يتم على أساسها تحديد حجم ونسبة كل مكون من هذه المكونات الأساسية للبرنامج ، فى حين أنه من المفروض أن يتم تحديد حجم ووزن كل مكون من مكونات البرنامج ، اعتماداً على الاحتياجات المهنية للمتخربين بالبرنامج من جهة ، وعلى الأدوار المستقبلية التى يتوقع أن يضطلع بها المعلم فى المدرسة من جهة أخرى .

٣- لا تلقى المواد الثقافية قدراً من الإهتمام ، يتناسب مع أهمية إعداد المعلم ، ودوره الأتى والمستقبلى ، فى مواجهة التلويث والتغريب ، ومحاولات طمس الهوية الثقافية للمجتمعات العربية . كما ظلت دراسات وأنشطة كل جانب (ثقافى ، تخصصى ، مهنى) ، بمعزل عن الجوانب الأخرى ، وتسير موازية لها ، الأمر الذى لم يؤد إلى تحسين عملية إعداد المعلم ، ويعرقل تطويرها ، كما هو واضح من مستويات منتجها التعليمى .

٤- الإفتقار إلى إطار نظرى لإعداد وتدريب المعلم العربى ، حيث تفتقر مؤسسات إعداد المعلم فى الوطن العربى إلى إطار نظرى ، وأهداف واضحة ومحددة لتوجيه ممارساتها وأنشطتها اعتماداً على نظريات التعلم ، كالنظرية المعرفية ، والجشطلتية والسلوكية ، وحل المشكلات الخ . إضافة إلى ضعف الإستفادة من المبادئ والمهارات المستمدة من المواد الأكاديمية المساعدة ، حيث أن الإرتباط بين هذه المواد ، والمواد الأكاديمية الأساسية إرتباط ضعيف للعناية .

٥- هناك إختلافات واضحة في جوانب أخرى تتصل بإعداد المعلم ، حيث توجد إختلافات بين الدول العربية - وداخل الدولة العربية الواحدة التى بها مؤسسات متعددة لاعداد المعلم - فيما يتصل بنظم الدراسة ، ونوعية المقررات التربوية والنفسية ، ونظام التربية العملية .

٦- وهناك تحديات ومشكلات وقضايا أخرى تواجه نظم وبرامج إعداد المعلم فى المجتمعات العربية ، تتمثل - بإيجاز - فى الآتى :-

* إنعدام الصلة بين مؤسسات إعداد المعلمين وخريجيتها ، وإنعدام صلة الخريج بمجتمعه ، وبيئته المحلية .
* الانفصال بين برامج إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة ، وبرامج تدريب وتأهيل المعلم أثناء الخدمة .
* الإفتقار إلى الأبحاث العلمية الميدانية التى تعالج مشكلات إعداد المعلم ، وعدم أخذ نتائج الدراسات والأبحاث التى أجريت فى المنطقة العربية والخاصة بإعداد المعلم مأخذ الجد ، وبالتالي يندر أن تطبق توصيات ومقترحات هذه الدراسات فى البلدان العربية بصورة مباشرة وسريعة وفاعلة . كما أن المستحدثات والمستجدات فى مجال إعداد المعلم على المستوى العالمى ، لم توضع - إلا فى القليل النادر - موضع الدراسة والبحث ، للأخذ منها بما ينفع وهوية المجتمعات العربية ، وإطارها الثقافى والبيئى ، وتطبيقه فى مجال إعداد المعلم العربى .

* ضعف أثر برامج إعداد المعلم العربى ، على إتجاهاته نحو مهنة التدريس ، حيث لا تعطى برامج الإعداد اهتماماً واضحاً لتنمية شعور الطالب بالانتماء إلى مهنة التعليم ، كما أنها لا تبرز أهمية هذه المهنة فى تكوين رأس المال البشرى للمجتمع . كما أن هذه البرامج لم تستطع أن تعطى تصوراً لحلول بعض المشكلات التى يتعرض لها المعلم أثناء ممارسته لمهنته ، والتى تترك أثراً سلبياً على فعالية أدائه للأدوار التى يقوم بها .

* تكرار محتويات العديد من المواد والمقررات التربوية ، وتداخلها دون الربط بينها .
* الإفتقار إلى الوسائل والأساليب العلمية الحديثة فى تدريب الطلاب على المهارات الأساسية اللازمة لعملية التعليم . وعدم جدية التربية العملية ، حيث مدارس التدريب مزودة بالطلاب المتدربين ، وبالتالي فخصص التدريب قليلة ، والإشراف غير مناسب ، حيث يتابع المشرف - فى أحيان كثيرة - أعداد كبيرة من الطلاب فى المجموعة الواحدة ، مما يضعف عملية الإشراف ، ويجعلها تقيلاً إلى الشكلية . إضافة إلى تعدد فئات المشرفين على التربية العملية ، وعدم وجود قدر من الفكر المشترك ، حول أهداف التربية العملية ، وأساليبها ووسائلها وطرقها ، والإفتقار إلى معايير موضوعية لتقويم الأداء العملى للطلاب المتدربين .

وفىما يتصل بنظم الإعداد ، نجد أن الدول العربية تسير فى إطار نظامين أساسيين هما : النظام التكاملى Composite ، والنظام التتابعى Follow . ويقوم النظام التكاملى على أساس تكامل جوانب الإعداد . وهى : الجانب الثقافى العام ، والجانب الأكاديمى التخصصى ، والجانب التربوى المهنى .

وأهم ما يميز هذا النظام ، تزامن الإعداد التخصصى مع الإعداد المهنى ، ويعرف الطالب منذ التحاقه بكلية التربية أنه سيصبح معلماً ، كما أن هذا النظام فيه إقتصاد للجهد والتكاليف ، ومدة الدراسة به أربع سنوات جامعية . إضافة إلى "أنه يمكن السلطات التعليمية المسؤولة من التحكم فى الأعداد المطلوبة من المعلمين فى المستقبل (أى من حيث الكم) ، وأيضاً من حيث الكيف " . (٩٤)

ورغم هذه المميزات إلا أن لهذا النظام بعض السلبيات منها أن الإعداد المهنى قد يكون على حساب الإعداد الأكاديمى ، مما قد يؤثر - سلباً - على مستوى إعداد المعلم فى مادة تخصصه ، خاصة وأن الطلاب يهتمون أكثر بالمواد التخصصية . (٩٥)

أما النظام التتابعى ، فيقوم على أساس إنتظام الطالب أكاديمياً فى إحدى الكليات خاصة الآداب أو العلوم لمدة أربع سنوات تنتهى بحصوله على الدرجة الجامعية الأولى ، وهى الليسانس أو البكالوريوس ، ثم يتابع بعدها الإعداد المهنى

فى إحدى كليات التربية لمدة عام جامعى أو أكثر، يدرس فيه الطالب دراسة نظرية وتطبيقية، تؤهله للعمل بمهنة التدريس بالمرحلة الإعدادية أو الثانوية، بعد أن يحصل على شهادة الدبلوم العام فى التربية، أو شهادة دبلوم التدريس.

وهذا النظام، له إيجابياته ومنها، إفساح المجال لتأهيل المعلمين الذين إنخرطوا فى المهنة دون إعداد تربوى مهنى. كما أنه يتيح للطلّاب فرصة التركيز أكثر على المواد التخصصية ولعدد كاف من السنوات فى الكليات الأخرى. (٩٦)

ورغم أن النظامان (التكاملى والتتابعى) يطبقان فى البلدان العربية، ومازالا شائعان، بالصيغ والآليات التقليدية، إلا أن مؤسسات إعداد المعلم العربى - التى يطبق من خلالها النظامان - سارت هى ذاتها فى طريق التطوير، حيث أصبح إعداد المعلم يتم - فى معظمها - على المستوى الجامعى. فقد تطورت معاهد المعلمين والمعلمات، ودور المعلمين والمعلمات، والكليات المتوسطة (خاصة فى الدول الخليجية)، لتصبح فى اتجاه كليات التربية.

كما فتحت بعض الدول العربية - مثل مصر - شعباً لإعداد معلم التعليم الأساسى ببعض كليات التربية، وأنشئت كليات مستقلة لإعداد معلم التعليم الأساسى، وأخرى لإعداد معلم التعليم الصناعى، إلى جانب برنامج تأهيل معلمى المرحلة الأولى للمستوى الجامعى (مصر، وعُمان، وبعض الدول العربية الأخرى). كما أنشئت فى مصر - أيضاً - كليات التربية النوعية ابتداءً من العام الجامعى ١٩٨٨/٨٧، لإعداد المعلم النوعى فى تخصصات: التربية الفنية، التربية الموسيقية، الإعلام التربوى، تكنولوجيا التعليم، الإقتصاد المنزلى، وغيرها من التخصصات الأخرى التى تحتاجها البيئة والمجتمع فى مصر.

رابعاً: الرؤية المستقبلية / توجهات ومراكز إعداد المعلم العربى :

من خلال دراستنا للاتجاهات العالمية المعاصرة فى إعداد المعلم، وانطلاقاً من واقع إعداد المعلم العربى، وما ينتظر هذا المعلم من أدوار ومسؤوليات ووظائف جديدة، فإننا نؤكد - بدايةً - على بعض التوجهات العامة التى يتركز عليها مستقبل إعداد المعلم العربى، وهى :-

١- العمل العربى المشترك فى مجال إعداد المعلم، أصبح مطلباً جوهرياً للحاضر والمستقبل، حيث أن إعداد المعلم - على المستوى العربى - يتطلب جهوداً بشرية وعلمية ومالية، يصعب أن يقوم بها قطر عربى واحد. ولذا فإن تضامير الجهود العربية فى مجال إعداد المعلم، يرفع من مستويات الإعداد، ويوجد صيغ جديدة لإعداده، وقادرة على مواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين.

٢- وجود أطر نظرية وفلسفة تربوية واضحة المعالم، تستند على أهداف ومبادئ محددة، يمكن أن ترتكز عليها عملية إعداد المعلم العربى، بما فيها من ممارسات متعددة، تستند بدورها على نظريات ونتائج وتطبيقات وقوانين مختلف العلوم السلوكية والتربوية والإجتماعية، والتى تشكل - فى مجموعها - قاعدة أساسية فى عملية إعداد المعلم.

٣- العمل على رفع كفاءة المعلم العربى، بإعداده على المستوى الجامعى، سواء كان سيعمل فى المرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية، وبالتالي توحيد مصادر إعداده فى كل البلدان العربية، وليس فى بعضها فقط.

٤- إعداد المعلم العربى فى إطار "مبدأ المرونة"، الخاص بنظم القبول، ونظم الدراسة ومدتها ونظم التقويم والإمتحانات، والمناهج المقررات، وبرامج الإعداد، ومتطلبات التخرج عمومًا، مما يمكن المعلم العربى من العديد من المهارات، وتنوع الأداء وجودته، وتحقيق إستمرارية إضطلاع به بأدواره ومسؤولياته، من خلال التربية المستمرة، عن طريق التدريب أثناء الخدمة، وبالتالي يمكنه - كل ذلك - من العمل فى التعليم النظامى وغير النظامى، حسب متطلبات الزمان والمكان، كما يمكنه - أيضاً - من التعامل مع الأعداد الكبيرة، والأعداد الصغيرة، ويجعله مستعداً عن طريق التأهيل والتدريب للعمل مع الفئات الخاصة، سواء كانوا متفوقين أم

معوقين ، مما يساعده - ويسمح له - بفرض الترقى من مستوى تعليمى لآخر ، ومن مرحلة تعليمية لأخرى
سبيلية ويسمر .

٥- إن معلم المعلم - فى البلدان العربية - يمثل عنصراً حيوياً فى مدى إيجابية اتجاهات المعلم نحو مهنته وحسن
إحاطته بمهامه - ونمطياً مع الاتجاه الذى يركز على الفرد كمحور للتربية ، بعد أن كان التأكيد على مادة
التعلم - لذا ، فإن نظم وبرامج إعداد المعلمين الأكثر تقدماً ، تتوحي أن يكون معلم المعلم ، مؤهلاً ومدرّباً ، تأهيلاً
حيداً فى تخصصه ، وحاصلاً على الدرجات العلمية المناسبة التى تجعله قادراً على القيام بدوره فى إعداد
المعلم ، وقادراً - أيضاً - على الفهم والتنسيق مع أعضاء هيئة التدريس الآخرين فى كل ما يخص إعداد المعلم ،
بحرف النظر عن مجالات التخصص . وباختصار ينبغى أن يكون معلم المعلم مؤهلاً أكاديمياً ومهنياً ، ومزوداً
بالخبرة الكافية التى تستخدم أساليب ووسائل وطرق التعليم فى عملية الإعداد ، وكذلك فى تخطيط البرامج
التدريبية وتنفيذها ، وتوجيهها والإشراف عليها ومتابعتها وتقويمها ، والمعلم يتأثر إيجاباً وسلباً بطرق التدريس
والبرامج التى تعلم من خلالها ، وهو غالباً ما يُعلم كما تعلم .

ومن هنا ، نتبين أننا إذا ما أردنا الإرتقاء بسياسة إعداد المعلمين وتطوير برامجهم فى الوطن
العربى ، فعلىنا أن نعى أن معلم المعلم ، يمثل أحد القضايا الأساسية فى منظومة إعداد المعلم ، والتى عليها
تتوقف عملية إعداد المعلم لمواجهة متغيرات وتحديات الحاضر والمستقبل أيضاً .

٦- يستلزم برنامج إعداد المعلمين لفئات البحوث والدراسات التربوية على المستويين العربى والعالمى ، وتوظيفها
لتحقيق التطوير والتجديد التربوى فى الحاضر والمستقبل ، والأخذ من تجارب البلدان المتقدمة فى مجال إعداد
المعلم ، بما يتفق والمستجدات ، ووفق إمكاناتنا وأوضاعنا الثقافية والإقتصادية والاجتماعية ، وتراثنا وقيمنا
العربية الأصيلة .

٧- وضع استراتيجية عربية متكاملة تتضمن سياسات ومراكز وتوجهات محددة ، وتشتمل على خطط لتطوير
وإصلاح إعداد المعلم ، تحسباً لمتغيرات القرن الحادى والعشرين وتحدياته ، مع مراعاة أن تتضمن أساليب إعداد
المعلم العربى التركيز على التعلم الذاتى ، والإكتشاف والإبداع ، واستخدام بعض التقنيات كالتعليم المصغر ، إلى
حانب قيام كليات التربية بأدوارها فى برامج التدريب أثناء الخدمة وربط إعداد المعلم قبل الخدمة ببرامج
التدريب أثناءها ، واستخدام البرامج التى ثبتت فعاليتها فى إعداد المعلم كبرامج إعداد المعلم القائمة على الأداء
والكفاية - نمطياً مع الاتجاهات العالمية المعاصرة فى هذا المجال - والتى تمهّد الطالب المعلم بالخبرات التعليمية
التي تساعده على أن يأخذ على عاتقه القيام بأدوار المعلم ، فى إطار من المسؤولية والإلتزام بتحقيق الأهداف ،
وتأكيد ملاءمة البرامج لحاجات المتعلمين من خلال الكفايات المعرفية والسلوكية ، وأساليب التقويم ، وإدارة
الصف ، المتوفرة لدى المعلم .

ولكى تتضح معالم وتوجهات ومراكز الرؤية المستقبلية ، فإننا نبرز ذلك ونؤكد من خلال طرح جوانب هذه
الرؤية المتصلة بأبعاد الدراسة وحدودها ، وذلك كما يلي :-

(أ) نظام القبول (الاختيار) :

تعتبر قضية إختيار وإنتقاء العناصر الملائمة ، بأعداد مناسبة للإلتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين من القضايا
الحيوية التى تسهم فى تحديد نوعية المعلم ومستوى أدائه من ناحية ، وتحقيق علاقة متوازنة بين جانبى الكم والكيف فى
إعداد المعلمين من ناحية أخرى .

وكما يقرر "Barber" ، أننا كى نجعل مهنة التدريس أكثر نجاحاً فى المستقبل ، فلا بد أن نرتفع بمعايير
القبول ، ونكون أكثر حرصاً على إنتقاء أفضل العناصر الطلابية ، ونشجعها على الدخول فى مهنة التدريس . (٩٧)

وعموماً ، فإن عملية الإنتقاء ليست بالأمر السهل ، كما أن تخليق الإستعداد المهني لدى الطلاب . يكاد يكون مستحيل ، ولذا فإن مؤسسات الإعداد عليها أن تنمي هذا الاستعداد ، وتحافظ على سمات الشخصية الجيدة لمعلم المستقبل : الدكاء العام ، والقدرات الخاصة ، وكفاءة الأداء ، والصحة الجسمية والنفسية .

ومن هنا ، فإن مؤسسات الإعداد في العالم العربي مطالبة بأن توجد من الأساليب ما يرغب الطلاب في الإلتحاق بكلّيات التربية للعمل مستقبلاً في مهنة التدريس ، وذلك عن طريق الحملات الإعلامية لتوجيه الطلاب وإرشادهم في المرحلة الثانوية ، لما يناسبهم من مهنة في المستقبل ، بالإضافة إلى توعيتهم لتكوين الإتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس .

ولما كان المجتمع العربي بحاجة إلى نوعيات جديدة وجيدة وعالية الكفاءة مهنيّاً وأكاديميّاً وأخلاقياً من معلمى المستقبل ليواجه بها تحديات القرن الحادى والعشرين ، فإننا نؤكد فمما يخص عملية الاختيار والقبول على الركائز والفوجهات التالية :

- ١- استخدام مقاييس حقيقية تطلق بصورة فاعلة ، ونقيس الإتجاه نحو الرغبة في العمل بمهنة التدريس ، ويمكن تنفيذ ذلك عن طريق تضافر كل الجهود التربوية المتخصصة في العالم العربي لإعداد مجموعة من الإختبارات والمقاييس للكشف عن السمات والخصائص النفسية والمعرفية والعقلية لدى المرشحين للقبول بكلّيات التربية ، وإن كانت هذه الجهود قد بدأت فعلاً منذ أكثر من ربع قرن ، إلا أن الحاجة إلى تكاملها تصبح ضرورية لتخرج لنا بمقاييس ثابتة مغلّنة تصلح للتطبيق في البيئة العربية .
- ٢- إحراء مقابلات شخصية مغلّنة وحقيقية - وليست شكلية كما هو سائد الآن - للتدقيق في إختيار معلمى المستقبل ، بحيث تركز هذه المقابلات على جوانب شخصية المعلم من حيث السمات والميول والطموحات ، والمستوى العلمى والثقافى العالى .
- ٣- عقد إختبارات تحصيلية شفوية وتحريرية (إختبارات الحدارة) ، داخل الجامعة ، قبل قبول الطالب بكلّيات التربية ، للتأكد من إرتفاع مستوى إتيانه للجانب الأكاديمى . مثلما يحدث في الولايات المتحدة الأمريكية ، واليابان ، وفرنسا ، وإنجلترا ، وألمانيا ، والسويد .
- ٤- توفير الكفاية البدنية والخلو من العيوب والأمراض الجسمية والعاهات ، والتمتع بالصحة العقلية والنفسية والإبران الإبتعالى ، إلى جانب توفر الكفاية الإجتماعية والخلقية ، وملاحم قوة الشخصية .
- ٥- عقد إختبارات في الكفاءة اللغوية ، مثلما يحدث في الولايات المتحدة الأمريكية ، وإختبارات المواقف التربوية ، وإختبارات للتعبير والأنشطة الحرة ، خاصة للمعلمين الذين سيعملون مع الأطفال ، مثلما يحدث في السويد ، إلى جانب إتقان الطلاب لإحدى اللغات الأجنبية .
- ٦- التعرف على ميول ورغبات وطموحات كل طالب أثناء عملية الإنتقاء ، كى يمكن توجيهه الى دراسة برنامج المرحلة التعليمية التى تتناسب وهذه الميول والرغبات .
- ٧- إطلاع الطالب قبل البدء بعملية إختياره وقبوله على شروط الإلتحاق ، وعلى اللوائح والتعليمات الخاصة بالكلية التربوية التى سيدرس فيها ، مثلما يحدث في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية ، خاصة للمتدربين ببرنامج التعليم الثانوى (٩٨)
- ٨- أن يبدى الطالب مهارة في الحوار والنقاش ، والقدرة على الإستنباط والتحليل والقدرة على التعلم الذاتى ، واستخدام أسلوب حل المشكلات ، وأن يتقبل النقد ، ويكون لديه مهارة إقناع الآخرين ، وإحترام الرأى الآخر ، ولديه القدرة والإستعداد على التفاعل مع البيئة والمجتمع المحلى ، وأن يكون ملتزماً بتعاليم دينه ، بعيداً عن الميول التطرفية والإنحراف . وهذا يدخل في متطلبات الإختبارات المهنية والأخلاقية .

٩- أن يكون حاصلاً على شهادة الثانوية العامة (أو ما يعادلها لبعض التخصصات والمستويات) ، وأن تضم أوراق التحاقه شهادة حسن سير وسلوك من وزارة التربية والتعليم ، وأن يحرر إستمارة الإلتحاق بالكلية ، ويحرر إقراراً بالتزامه بتقاليده ونظم ولوائح الكلية والجامعة ، وبأنه سيلتزم بالعمل في مهنة التدريس بعد تخرجه .

وإذا كان لهذه المعايير السابقة أهمية كبيرة في إنتاجية معلم المستقبل ، حيث ظهرت أدوار جديدة للمعلم ، في محتمات اليوم والغد أيضاً ، دائمة النمو والتطور ، إلا أن الأهم هو تطبيق هذه المعايير بصورة متكاملة ، والتوصل إلى المزيد من المعايير الأكثر دقة لتحديد الخصائص والسمات المعرفية والعقلية والعاطفية والاجتماعية التي يجب توافرها في العناصر التي يختارها للإلتحاق بمعاهد وكليات التربية ، والتي في ضوئها يمكن أن نتوقع نجاح هذه العناصر في القيام بأدوارها الجديدة المتعددة التي تتطلبها مهنة التعليم اليوم وفي المستقبل . وفي الحقيقة ، هذا أمر غاية في الصعوبة ، ويرجع ذلك إلى " أنه لا يوجد نمط عام واحد للمعلم الممتاز ، لكن هناك أنماطاً متعددة ، وهذه الأنماط لا تختلف من ثقافة إلى أخرى فحسب ، بل تختلف كذلك في إطار الموقف التعليمي طبقاً للأهداف التي يسعى المعلمون إلى تحقيقها ، هذا فضلاً عن تعدد جوانب كل سمة من السمات المراد التعرف عليها ، الأمر الذي يزيد مشكلة التوصل إلى معايير دقيقة - تنبئ بنجاح من نختارهم لمهنة التدريس - صعوبة وتعقيداً " . (٩٩)

وعلياً في المجتمعات العربية ، أن نعي أن إرتفاع الحد الأدنى لمجموع الدرجات ، للقبول بكليات التربية في بعض البلدان العربية واحتلالها موقعاً متميزاً بين كليات القمة - مثلما هو حادث في مصر في الآونة الأخيرة . إننا يرجع إلى تزايد معدلات البطالة ، وجلب الربح عن طريق إنتشار ظاهرة الدروس الخصوصية ، والأمل في الإعارة لإحدى دول النزول ، ونظام التكليف الذي كان معمولاً به الخ . ولذا فإن إرتفاع النسبة المئوية لمجموع الدرجات في الثانوية العامة ، لا يعنى بأي حال - ولا يضمن أيضاً - أن المتقدم للإلتحاق بكليات التربية لديه ميول إيجابية لمهنة التدريس ، أو يجب ورغبة في العمل في مجال التعليم عموماً ، الأمر الذي يتطلب تطوير المقاييس التربوية والنفسية التي عن طريقها نستطيع الكشف عن السمات الشخصية ، والقدرات العقلية ، والقدرة على التفكير والإبداع والتعبير وحل المشكلات والتعلم الذاتي الخ . وبذا نتأكد من رغبة المرشحين الحقيقية للعمل في مهنة التدريس .

وبناءً على ما تقدم ، نستطيع أن نقرر أن نظم الإختيار والقبول المعمول بها حالياً في كليات التربية في البلدان العربية ، يصعب أن تكشف لنا عن الجوانب والسمات والقدرات الحقيقية التي يجب أن تكون متوفرة فيمن يعمل بمهنة التدريس . حيث أن الإختبارات والمقابلات الشخصية السريعة والخاطفة والشكلية التي يتم على أساسها الإلتحاق بكليات التربية والمعاهد التربوية ، تعد في الحقيقة أمراً يشوبه الكثير من أوجه النقص والقصور ، ويفتقر إلى الموضوعية . وفي جميع الحالات يجب ألا يسمح للأشخاص الغير متمتعين بالصحة الجسمية والعقلية والنفسية ، وأولئك الذين يظهرون عجزاً في توصيل المعلومات والمعارف للمتعلمين بطريقة فعالة ، وكذا الذين لديهم إتجاهات سلبية نحو التعلم والتعليم والتربية ، أن يعملوا في مهنة التدريس " . (١٠٠) على الأقل في الآونة الحالية ، وإلى أن تصل البحوث والدراسات التربوية إلى وضع معايير أكثر دقة وفعالية لإختيار المعلمين الذين يستطيعون فهم متغيرات القرن الحادي والعشرين ومواجهة تحدياته .

(ب) نظم وبرامج إعداد المعلم :

تستند الرؤية المستقبلية في هذا الجزء الخاص بنظم وبرامج إعداد المعلم العربي على مجموعة من التوجهات والمرتكزات ، التي تشكل أساساً ثبني من خلاله هذه النظم والبرامج ، وتتحدد هذه التوجهات والمرتكزات في الآتي : -

١- تحديد الأهداف السلوكية لبرامج الإعداد ووضوحها : فعندما تكون أهداف البرنامج محددة وواضحة ومصاغة لتتناسب مع السلوك المستقبلي المتوقع من المعلمين ، فإن ذلك يجعل مستوى الأداء ، في الواقع العملي المهني متقناً وجيداً .

- ٢- التكامل والشعورية بالمختومين العام والخاص : فمن الناحية العامة ، نجد تحقيق التكامل والشمولية مطلباً جوهرياً بين كل من نظم وبرامج الإعداد ، والنظام التعليمي ككل والإطار المجتمعي العام ، وهذا يحقق القربى العضوى بين هذه العناصر الثلاثة ، مما يجعل دور المعلم فاعلاً فى كل من النظام التعليمي والإطار البيئي والمجتمعي الذي يوحد فيه هذا النظام ، ويؤدى إلى استمرارية إصلاح وتطوير نظم وبرامج إعداد المعلم العربي . ومن الناحية الخاصة يعنى التكامل فى نظام إعداد المعلم ، جمع العناصر المنفصلة وتحقيق التلاحم بينها ، وإيجاد نقاط تقاطع وتلاقى بين قطاعات العمل ذات العلاقة المشتركة ، بحيث تعمل بطريقة منتظمة لتحقيق الأهداف المأمولة من عملية الإعداد ذاتها ، والتكامل بهذه الآلية يكون بين الأهداف والمحتوى ، والطرق الخاصة بإعداد المعلم ، وأيضاً يكون بين المعلم ومعلمي المعلم ، والموجهين التربويين والإداريين ، ويكون من جهة ثالثة بين الإعداد الأولى قبل الخدمة ، والتدريب المستمر أثناء الخدمة .
- ٣- جعل أسلوب التعلم الذاتي أحد مداخل إعداد المعلم العربي . فلقد أصبحت هناك عوامل ومتغيرات كثيرة تحتم الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي فى إعداد المعلم العربي ، خاصة وأن هناك إهتمام متزايد بالتعليم غير النظامي ، والتربية المستمرة ، والتعليم بالمراسلة Correspondence ، والدراسة بالمنزل Home study ، والتعليم المفتوح Open learning ، والجامعة المفتوحة ، أو جامعة الهواء الخ . كما أن لأسلوب التعلم الذاتي دوراً واضحاً فى زيادة دافعية المتعلم والرغبة فى استمرار التعلم ، وزيادة القدرة على ممارسة التطبيقات العملية الخاصة بالمقررات الدراسية . وأصبح أسلوب التعلم الذاتي ضرورياً أيضاً ، خاصة مع ظهور أنماط أخرى جديدة للتعلم مرتبطة أكثر بالتقنيات الحديثة ، مثل الحاسوب ، وحقائب التعلم ، والتعليم البرنامجي ، والتعليم المنصغر الخ . ومن هنا ، أصبح على مؤسسات إعداد المعلم العربي العديد من الأدوار والمسئوليات الجديدة فى إطار الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي ، ومن ذلك : تدريب الطالب المعلم على تشخيص إمكانات المتعلمين ، واكتساب العديد من مهارات التدريب الأساسية ، وتخطيط المواقف التعليمية ، وإعداد الدروس ، واكتساب مهارات استخدام المكتبات ، ومراكز مصادر التعلم الخ . وبالتالي مهارات الإطلاع والبحث العلمى .
- كما أن التقدم العلمى والتكنولوجى يجعل الحاجة إلى التعلم الذاتى أكثر أهمية ، كما أن إيجابية المعلم وبشاطه والحراك المهني السريع ، كل هذا يتطلب مهارات عالية للمعلم فى التعلم الذاتى .
- ٤- تأكيد برامج إعداد المعلم على تفريد التعليم فى عملية الإعداد ذاتها : بما ينفق ومستوى ذكاء وقدرات واستعدادات وحاجات كل طالب معلم ، وأن تساعد هذه البرامج المعلم لإملاك الكفايات المهنية ، والمهارات الضرورية لمهنة التعليم ، مما يؤدى إلى شعوره الدائم بتقبل ذاته والرضا عن مهنة التعليم ، وأهمية هذه المهنة فى تكوين رأس المال البشرى فى المجتمع ، مما يترك أثراً إيجابياً على فعالية الأدوار التى يقوم بها فى المدرسة والمجتمع .
- ٥- تدعيم برامج إعداد المعلمين لفهوم التربية المجتمعية ، والمدرسة المجتمعية : ويعنى ذلك ضرورة أن تشمل برامج إعداد المعلم العربي على البرامج التطبيقية ، التى تمكنه مستقبلاً من العمل على توثيق صلة المدرسة بالبيئة والمجتمع المحلى ، وبالتالي فالدراسات الميدانية هامة فى هذا المجال ، كما أن التركيز على مفهوم التربية المجتمعية ، وتعريف الطلاب المعلمين بحاجات المجتمع المحلى ، والخدمات التى يمكن أن يؤدوها لهذا المجتمع يوثق صلة المدرسة بهذا المجتمع والأسرة أيضاً .
- ٦- تأكيد تنفيذ المنهج المدرسى بصورة سلوكية إجرائية : وذلك عن طريق تزويد الطالب المعلم أثناء عملية الإعداد ، ببعض الفعاليات الأساسية ، كالتخطيط لعملية التعليم الذى تبرز فى قدرة المعلم على تحديد الأهداف السلوكية والمهارية والوجدانية ، وعدم الإكتفاء بالأهداف المعرفية فقط ، ودراسة الطالب المعلم لموضوعات مقررات المواد التى سيقوم بتدريسها فى المستقبل ، والتعرف على جميع عناصر المنهج المرتبطة بها ، والعمل على أن يحقق

برنامج إعداد المعلمين الجمع بين الجوانب النظرية والممارسات العملية فى عملية التدريس ، وداخل الصف الدراسى .

١- توظيف تكنولوجيا التعليم ونتائج البحوث والدراسات العلمية التربوية والنفسية فى عملية إعداد معلم ، فإعداد معلم المستقبل يتطلب أن يستخدم كل ما يمكن من أدوات وتقنيات حديثة فى عمليتي التعليم والتعلم ، وبالتالي فإن برامج إعداد المعلم العربى ، لابد أن تستثمر التكنولوجيا الحديثة فى عملية الإعداد ، وتوظف نتائج الأبحاث والدراسات العلمية ، فى تطوير نظم وبرامج الإعداد ، ليتمكن المعلم العربى من مواجهة التغيرات والتحديات التى يمكن أن تحدث أو تتجدد فى القرن الحادى والعشرين .

ولكى تكتمل كل جوانب وأبعاد وملامح الرؤية المستقبلية ، فإننا نتناول بالدراسة التطور الحادث فى نظم وبرامج إعداد المعلم على المستوى العالمى ، وإمكانية الإستفادة منه فى الدول العربية ، فى إطار من التحليل والمقارنة . وذلك كما يلى : -

١- بالنسبة للنظام التكاملى : تسير معظم الدول المتقدمة على نظام الفصلين الدراسيين أو نظام الساعات المعتمدة ، أو عليهما معاً . ومن خلال هذا النظام تكون مدة الإعداد ثلاث سنوات للمرحلة الابتدائية ، فى كل من ألمانيا وشبلى وقبرص ، وأربع سنوات للمرحلة المتوسطة ، فى كل من ألمانيا (بعض الولايات الألمانية) ، وبعض الجامعات الفرنسية . أما المرحلة الثانوية فمدة الإعداد بها فى معظم الدول المتقدمة أربع سنوات ، عدا الصين خمس سنوات . وفى كل من فرنسا واليابان تكون مدة الإعداد للمعلم المتخصص (الخبير) خمس سنوات أيضاً ، حيث يلتحق الطالب لمدة عام إضافى بالدبلوم المهنى المتخصص (فرنسا) ، أو للحصول على درجة الماجستير (اليابان) .

٢- بالنسبة للنظام التتابعى : تطبق معظم دول العالم النظام التتابعى الى جانب الأخذ بالنظام التكاملى . ولقد أجمعت الدراسات العالمية على ضرورة أن يقضى الطالب سنة دراسية كاملة - على الأقل - للتمهين التربوى ، بعد الحصول على درجة البكالوريوس ، أى أن الإعداد هنا يكون لمدة خمس سنوات ، ويسود ذلك النظام معظم دول العالم . أما ألمانيا ، فلا بد أن يدرس الطالب برنامج الإعداد المهنى لمدة عامين ، أى أن إعداده يستغرق ست سنوات .

٣- نسب الإعداد : يُعد المعلم فى كل دول العالم من خلال ثلاثة جوانب رئيسية : الجانب الثقافى العام ، الجانب الأكاديمى التخصصى ، الجانب التربوى المهنى ، وتختلف نسب كل جانب من دولة لأخرى ، وداخل الدولة الواحدة من جامعة لأخرى . كما أن مستويات الإعداد تختلف فى بعض الدول حسب المرحلة التعليمية التى يعد لها المعلم ، فبعض الدول تعطى نسبة أكبر للمقررات التربوية خاصة فى مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ، أما لمرحلتين المتوسطة والثانوية فتأخذ المقررات الأكاديمية النسبة الأكبر ، والنسبة الأقل لجميع المراحل تكون للجانب الثقافى . وبالتطبيق على بعض الدول ، نجد أن اليابان تعطى للمواد الثقافية والتخصصية معاً (٩٠٪) ، أما الإعداد المهنى فتخصص له (١٠٪) . وفنلندا (٨٠٪) للمواد الثقافية والتخصصية ، و (٢٠٪) للمسود المهنية . (١٠١)

وفى تركيا ، تصل نسبة الجانب الأكاديمى المخصص لمعلم المرحلة الثانوية (٦٢.٥٪) ، والإعداد المهنى (٢٥٪) ، والإعداد الثقافى (١٢.٥٪) .

وفى إيران تصل هذه النسبة إلى (٦٨.٧٪) للجانب الأكاديمى ، (١٩.١٪) ، للجانب المهنى ، (١٢.٢٪) للجانب الثقافى . (١٠٢)

وبدراسة نسب الإعداد فى بعض البلدان على المستوى العالمى وتحليلها ، وجد أنها تتراوح ما بين (٦٠

- ٧٠٪) للجانب المهنى ، وما بين (٢٠-٣٠٪) للجانب الأكاديمى ، وما بين (١٠-٢٠٪) للجانب الثقافى ، وذلك

فى مستوى مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية . أما فى مستوى المرحلتين الإعدادية والثانوية ، فلو حظ أنها تقترح ما بين (٦٠-١٠٠) / للجانب الأكاديمي ، وما بين (٢٠-٣٠) / للجانب المهني ، وما بين (٥-١٥) / للجانب الثقافي

وبدراسة نسب برامج الإعداد وتحليلها فى البلدان العربية ، نجد أنها تختلف من دولة لأخرى باختلاف واضحة ، كما أن متوسط هذه النسب يختلف فى معظم البلدان العربية عن متوسط نسب الإعداد التى أشارت إليها الاتجاهات العالمية المعاصرة . ولكى تتساير نسب برامج إعداد المعلم العربى مع التطور الحادث على مستوى العالم بالنسبة لهذه النسب ، نرى أن تكون (٦٥) / للجانب المهني ، (٢٥) / للجانب الأكاديمي ، (١٠) / للجانب الثقافي على مستوى مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية . وفى مستوى المرحلتين الإعدادية والثانوية ، تكون (٦٥) / للجانب الأكاديمي ، (٢٥) / للجانب المهني ، (١٠) / للجانب الثقافي .

٤- مكونات برنامج الإعداد : تشير الاتجاهات العالمية المعاصرة إلى أن الإعداد الأكاديمي يتم من خلال دراسة المقررات الأكاديمية التخصصية الأساسية ، مع التركيز على تطبيقات المادة الأكاديمية ، وإرتباطها بالعلوم الأخرى ، إلى جانب دراسة الكتب المقررة على تلاميذ المرحلة التى يعد لها معلم الغد .

وبالنسبة للإعداد المهني هناك شبه إجماع على أن يدرس معلم المستقبل مقررات نظريات التعلم ، علم النفس التربوي ، الإرشاد النفسى ، فلسفة وتاريخ واجتماعات التربية ، النظريات التربوية ، المناهج وطرق التدريس ، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، تاريخ نظم التعليم ، التربية المقارنة ، إعداد بحث متعمق فى فرع أو أكثر من تلك المقررات . وتتكامل فلسفة الإعداد فى الجانب المهني من خلال تحقيق التكامل بين المقررات التربوية والنفسية ، والبعد عن التداخل أو التكرار ، وتحقيق الكفايات والمهارات التدريسية عن طريق تطبيقات التربية العملية التى تسهم فى بنية التكوين المهني للمعلم .

أما الإعداد الثقافي ، فنجد أن معظم الجامعات فى العديد من بلدان العالم ، قد ركزت على دراسة اللغات ، خاصة اللغة القومية ، وتاريخ العلم ، وتقديم بعض الأنشطة الثقافية والاجتماعية لربط المعلم بالبيئة .

وبناء على ما تقدم ، فإننا نرى أن تكون مكونات برنامج إعداد المعلم العربى فى القرن الحادى والعشرين كما

يلى :-

* الجانب الأكاديمي : إن الهدف العام من الإعداد الأكاديمي أن يتفهم الطالب المعلم تفهما كاملا ، أساسيات ومفاهيم وحقائق المادة الدراسية وتطبيقاتها ، والذى سيتخصص فيها مستقبلا ، ويقوم بتدريسها ، والمهم أن تكون دراسة هذا الجانب بشكل متعمق ، بحيث تتساير الدراسة الأكاديمية فى مواد التخصص ، الثقافة العلمية وثورة المعلومات والاتصالات ، والثورة التكنولوجية عموما ، وتواكب كل المستجدات والمستحدثات فى المجالات العلمية المتعددة .

* الجانب المهني : يعنى الإعداد المهني إكتساب الطالب المعلم لأصول مهنة التدريس وفناتها وأساليبها وطرقها ، ولتحقيق هذا الهدف الأساسى ، نرى أن تتضمن برامج الإعداد المهني ، دراسة المقررات التربوية والنفسية ، والمناهج وطرق التدريس ، وتكنولوجيا التعليم ، وكل ما يتصل بهذه المواد من نظريات وتطبيقات وممارسات مختلفة ، إلى جانب التربية العملية .

ونشأ مع الاتجاهات العالمية ، وبناء على متطلبات إعداد المعلم العربى لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل . فإن الإعداد المهني يقتضى أن يدرس المعلم العربى ، مفاهيم التربية ومبادئها وأساسياتها ، نظريات التربية وأصولها الاجتماعية والفلسفية ، تاريخ التربية ، التربية المقارنة ، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، التربية الأسرية والصحية ، علم الاجتماع التربوي ، نظريات التعلم ، على النفس التربوي ، علم النفس الاجتماعى والصحة

النفسية ، علم نفس الطفل ، الإرشاد النفسى ، التوجيه المهنى ، تكنولوجيا التعليم والتربية ، طرق التدريس العامة وطرق التدريس الخاصة ، التربية العملية .

ولابد أن تصاحب هذه المقررات العديد من التطبيقات التربوية ، كالتخطيط للتدريس ، وتحليل المناهج الدراسية ، والتفاعل الصفى وإدارة الصف ، وطرق وأساليب وتقنيات التعلم ، وطرق القياس وأساليب التقويم التربوى ، وممارسة خبرات التعليم المصغر ، وما يتصل بتطبيقات نمو المتعلمين وتعلمهم ، والتعلم الذاتى ، وكتابة التقارير ، وإعداد الأنشطة التربوية .

* الجانب الثقافى : يعتبر المعلم مصدراً رئيسياً للثقافة العامة لطلابه ، ولذا فعليه أن يعرف ويفهم ويدرك العديد من الجوانب العلمية والاجتماعية والدينية والتربوية والسياسية والصحية والاقتصادية والبيئية والأدبية ، أى يكون لديه ثقافة عامة على هذه الجوانب جميعاً . ويتطلب ذلك أن تركز برامج إعداد المعلم العربى للقرن الحادى والعشرين على دراسة الكمبيوتر ، والقدرة على القيام بالممارسات التطبيقية الخاصة به ، وإجادة اللغة القومية ، واحدى اللغات الأجنبية الأخرى ، ودراسة البيئة والمجتمع المحلى ، والصحة العامة ، إلى جانب المقررات التى تتناول حقوق الإنسان والأمن والسلام العالمى ، مما يساهم على ربط المعلم بالبيئة والمجتمع المحلى والعالمى .

٥- برنامج التربية العملية : بدراسة بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة فى مجال التربية العملية ، إتضح أن الفترة الزمنية المخصصة لها كبرنامج تدريبى ميدانى بلغت - على سبيل المثال - (١٥) أسبوعاً فى إنجلترا ، ومن (١٥-١٩) أسبوعاً فى الولايات المتحدة الأمريكية ، و (٢٧) أسبوعاً فى فرنسا ، ومن (٢٠-٢٤) أسبوعاً فى كندا . أما الصين ، فتخصص السنة الخامسة بالكامل للتربية العملية ، حيث يذهب الخريجون للمدارس ، ويثبتون بها كمتعلمين ، بعد إنقضاء فترة التدريب لمدة عام كامل ، وينطبق ذلك على معلمى المرحلة الثانوية فقط .

ويلاحظ من خلال تحليل الاتجاهات العالمية المعاصرة ، أن هناك مدة زمنية كافية تعطى لبرنامج التربية العملية فى العديد من بلدان العالم ، إلا أن الأهم من ذلك هو أن تساعد التربية العملية الطلاب على إنشاء مهارات التدريس على أساس التكامل والترابط بين الجانبين النظرى والعملى ، لأن التربية العملية هى الجانب التطبيقى ، والترجمة العملية للإعداد النظرى للطلاب ، سواء من الناحية التخصصية ، أو من الناحية التربوية والنفسية * . (١٠٣)

وبناءً على ذلك ، فإن تطوير برنامج التربية العملية فى البلدان العربية ، يقتضى أن تبدأ التربية العملية بفترة إعداد أولى داخل كليات التربية ، يتم خلالها إكساب الطالب المعلم العديد من المهارات المتعلقة بتحضير الدروس ، إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية ، التدريس المصغر الخ . تليها فترة تعرف لواقع المدرسة ، من حيث المباني وملحقاتها والتجيزات من معامل وبرش ، والتعرف على الإدارة المدرسية . وفى الوقت ذاته ، مشاهدة معلم الفصل الأساسى أثناء قيامه بعملية التدريس ، وممارسته للأنشطة المدرسية ، ورصده للغياب ، وتصحيح الدروس الخ .

وتلى الفترة السابقة ، فترة إعداد أخرى ، تنصل بقيام الطالب المعلم لأول مرة بعملية التدريس ، فيأخذ كل طالب درساً واحداً ، يعده ويقوم بتدريسه بحضور زملائه ، وتحت إشراف أساتذته . ويفضل فى هذه الفترة أن تصمم "بطاقة ملاحظة" ، تحتوى على بعض البنود النقدية والتقويمية ، الخاصة ببيانات الدرس وأهدافه وعناصره ، والوسائل التعليمية المستخدمة ، والتقويم والملخص السبورى إلخ . وتوزع هذه البطاقة على الطلاب القائمين بعملية المشاهدة ، وبعد أن يدون فيها الطلاب كل ملاحظاتهم على زميلهم القائم بعملية التدريس ، يعقد لهم المشرف اجتماعاً ، يقومون فيه بعرض وتحليل كل البيانات الواردة فى بطاقات الملاحظة . ولابد أن يقوم المشرف بعملية شرح وتوضيح وتفسير لبنود البطاقة ، ويدرب طلابه على كيفية إستخدامها ، كى يدونون ملاحظاتهم بطريقة موضوعية وسليمة . ثم تأتى مرحلة تحمل المسئولية الكاملة فى التدريس ، والتى يأخذ فيها الطالب المعلم حصصاً بمفرده ، يقوم بتدريسها كاملة بإشراف أساتذته .

واستكمالاً لعملية تطوير برنامج التربية العملية ، يمكن الأخذ بنظام "المعلم المتعاون" وهو أقدم معلمى المدرسة فى مادة التخصص ، وأكثرهم كفاءة وقدرة على التدريس ، ويسهم هذا المعلم المتعاون فى متابعة الطالب المعلم وتقويمه ، بمتابعة مشرف الكلية . وينطّل أن يكون الإشراف مشاركة بين هيئة التدريس من التربويين والأكاديميين ، أى أن يشرف على الطالب ، معلم مشرف تربوى ، ومشرف أكاديمى ، إلى جانب المعلم المتعاون ، ومدير المدرسة .

ومن أهم الجوانب الخاصة بتطوير برنامج التربية العملية فى البلدان العربية ، أن تحدد أغراض التدريب العملى فى صورة كفايات أدائية ، ويتم تقويم الطالب على أساس مدى تمكنه من تحقيق هذه الكفايات المحددة مسبقاً . وكذلك لابد أن يكون هناك تفاعلاً وتربطاً بين مكونات برنامج التربية العملية الخاصة بالزمن والمحتوى والطريقة ، وأن يتوفر قدر من الإقبال والإستمرارية بين التربية العملية أثناء الإعداد والتدريب أثناء الخدمة .

ويجب أن نعى عند تطوير برنامج التربية العملية أنه فى مجمله يعتبر إحدى المنظومات الفرعية ، للنظام الأساسى المتكامل الذى تتضمنه عملية إختيار المعلم ، وأنماط وبرامج إعدادة ، والمؤسسات القائمة على تخريجه ، وبالتالى فإن عملية الإعداد يسهم فى تنفيذها مدخلات بشرية ومادية وتعليمية وتربوية متعددة ، وعليه يصعب تطوير برنامج التربية العملية ، إلا إذا طورت هذه المدخلات وتفاعلت بدرجة أعلى من الكفاءة والخبرة والممارسة والآداء مع بعضها البعض ، ومع النظام الأكبر والأشمل ، وهو نظام التعليم فى المجتمع .

٦- النمط التقدّمى لإعداد المعلمين : ظهرت فى السنوات الأخيرة العديد من النظم والبرامج الخاصة بإعداد المعلم ، والتى تعتبر أنماطاً وأساليب ونماذج متقدمة فى عملية الإعداد . وكان ظهورها كرد فعل للإتجاهات التقليدية التى كانت سائدة ، والتى تستند على المفهوم التقليدى لإعداد المعلم ، والذى كان يركز على إكسابه العديد من المعلومات والمعارف النظرية المتعلقة بمهنة التعليم .

ولقد ساهمت الدراسات المستقبلية والأدوار التى يتوقع أن يقوم بها المعلم فى المستقبل ، إلى جانب التقدم الذى أحرزته العلوم التربوية والنفسية ، وزيادة الوعى بأهمية التربية فى حياة الفرد والمجتمع ، وضعف القناعة فى قدرة الأساليب التقليدية فى إعداد المعلمين ، - ساهم كل ذلك - فى طرح وتجريب صيغ لأساليب تقدمية فى مجال إعداد المعلمين "ظهر معظمها فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وتعتبر جميعها نماذج غير تقليدية فى إعداد المعلمين" . (١٠٤)

ومن أهم النظم والبرامج التقدمية الجديدة فى مجال إعداد المعلمين : إعداد المعلمين وفقاً للأسلوب القائم على منهج النظم وتحليل النظم Systems and Systems Analysis ، والأسلوب القائم على إستخدام التعليم المصغر Micro Teaching ، والأسلوب القائم على أساس الأداء والكفاءة أو إتقان الكفايات Competency - Based Teacher Education (CPTÉ) .

ويعتبر أسلوب إعداد المعلم القائم على إتقان الكفايات ، من أهم الأساليب المطبقة فى العديد من البلدان المتقدمة . حيث ساد هذا الأسلوب معظم برامج إعداد المعلمين فى هذه البلدان ، "وأصبحت الممارسات المستخدمة من خلال هذا الأسلوب تهدف إلى إعداد معلمين أكفاء وتدريبهم ، وفق أحدث نظريات التعلم" . (١٠٥)

ومن هنا ، كان إختيارنا لأسلوب إتقان الكفايات ، كأحد مرتكزات وتوجهات الرؤية المستقبلية فى إعداد المعلم العربى ، حيث يمكن هذا الأسلوب المعلم من أداء أدواره والقيام بمسئوليّاته بمهارة وفاعلية ، ويرجع ذلك الى العديد من العوامل الهامة ومنها : أن البرنامج القائم على هذا الأسلوب فى إعداد المعلم ، يسير وفق خطة منهجية فى تحديد الكفايات المطلوبة والتدريب عليها ، كما أنه ينمى العديد من القدرات والكفايات والإستعدادات الخاصة لدى المعلم ، مما يجعله ينمو مهنيًا بسرعة ملحوظة ، تظهر فى العديد من الكفاءات والمهارات والخبرات ، التى يدل عليها إرتفاع مستوى أدائه ، إلى جانب أنه يركز على العديد من الإتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ، ويعتمد عليها ويطبقها بالممارسات الفعلية فى مجال التعلم والتعليم والتربية ، وفى الجانب النفسى وتكنولوجيا التعليم أيضاً ، إضافة إلى أن الطالب المعلم الذى يعد فى إطار هذا الأسلوب يختلف فى المستويات المهارية والأدائية عن الطالب المعلم الذى أعد بالأساليب التقليدية .

وعموماً ، يعتبر برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات من أبرز التجديدات التربوية التي تكسب المعلم العديد من المهارات التعليمية والسلوكية والأدائية اللازمة لقيامه بأدواره ومسئولاته التربوية ، والتي تساعد على إجادته المواقف وتفعيلها .

ومن خلال إعداد الطالب المعلم وفق لبرنامج الكفايات ، فإنه يتمكن من تحديد الأهداف مسبقاً ، وتحديد الكفايات التي يجب على المعلم أن يؤديها ، وتحديد المعايير التي يتم التقويم على أساسها . والبرنامج يحمل المعلم مسؤولية اكتساب هذه الكفايات ، وذلك من خلال الممارسة والأداء . وتقدم المتعلم يعتمد على إتقانه للكفاية بشكل سلوكي ظاهر . كما أن إعداد المعلم وفق هذا الأسلوب يعتمد على أساس عمليتي تفريد التعليم والتغذية الراجعة .

وبناءً على برنامج الكفايات ، وتطبيق الأساليب الخاصة به ، فإن المعلم العربي يحتاج إلى العديد من الكفايات ومنها : كفاية الإلمام بالمعارف والمعلومات العامة الأساسية ، مهارات الاتصال ، المهارات الفنية في التدريس (إعداد الدروس وتنفيذها) ، مهارات إدارة الدروس والفصل المدرسي ، مهارات التعامل مع التلاميذ والزملاء من المعلمين وإدارة المدرسة ومسئولي التعليم وأولياء الأمور ، مهارات الاستخدام الأمثل للوقت (إدارة الوقت) ، مهارات إثارة دافعية التلاميذ للتعلم ، مهارات إختيار واستخدام الوسائل التعليمية ، مهارات التقويم ومتابعة تقدم التلاميذ ، مهارات الإتصال بالبيئة والمجتمع المحلي والمشاركة في أنشطتهما ، مهارات توظيف تقنيات التعليم والتربية في خدمة أهداف العملية التعليمية ، مهارة التعلم الذاتي ، مهارة البحث العلمي ، مهارة إدارة الاجتماعات والقيادة .

وهكذا ، نجد أن "برنامج إعداد المعلم القائم على إتقان الكفايات ، يعتبر نظاماً System ، وهذا يعني أن له مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة" (١٠٦) وأن عملية تطبيقه تتم بشكل كلي ، يتحمل فيها الطالب المعلم مسؤولية تحقيق أهداف البرنامج ، الذي يتضمن أنشأاً مختلفة من طرائق وأساليب التعلم ، منها : المحاضرة ، المناقشة ، أسلوب حل المشكلات ، التعليم المصغر ، تمثيل الأدوار ، كما أنه يعتمد على توظيف البحث العلمي من خلال التغذية الراجعة .

وختاماً لهذا البحث ، نؤكد على أن إعداد المعلم العربي في الآونة الحالية والمستقبل ، يتطلب إعادة النظر في شروط الإختيار والقبول ، ويقتضى تطويراً سريعاً وشاملاً في نظم وبرامج الإعداد ، يراعى واقع المجتمعات العربية وثقافتها ، وتطور مهنة التعليم بها ، ويستفيد - في الوقت ذاته - من الاتجاهات العالمية المعاصرة ، والمستحدثات التربوية في البلدان المتقدمة ، وهذا يوجب - بل ويفرض - تعاوناً وتفاعلاً بين مؤسسات إعداد المعلم في المجتمعات العربية ، وبينها وبين الهيئات والمنظمات المسؤولة عن التربية والتعليم فيها ، والتي يجب أن تراعى جميعاً - وتأخذ في اعتبارها - سمات العصر الذي نعيشه ، بما تحمله من انفجار معرفي وتكنولوجي ومعلوماتي وتكتلات إقتصادية ، ومتغيرات إجتماعية وثقافية وبيئية ، ينتظر أن تتزايد وتتعمق وتتفرع وتتنوع وتزداد تسارعاً في المستقبل ، مما يتطلب إعداد معلم يتميز بالقدرة على مواجهة التغير ، وعصر المعلوماتية .

ولعل ما أثاره الباحث - في دراسته الحالية - من قضايا ومشكلات كشفت عن واقع إعداد المعلم العربي ، وما قدمه من خلال الرؤية المستقبلية من ملامح وتوجهات ومركبات - تعتبر في مجملها مجموعة من التوصيات والمقترحات والحلول لمعالجة وتطوير نظم وبرامج إعداد المعلم العربي في الحاضر والمستقبل - قد يساعد ويسهم في إعداد معلم المستقبل الذي يتمكن من التفاعل مع متغيرات العصر ، ومواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين .

المراجع

- ١- إبراهيم محسن مطاوع : التجديد التربوي ، أوراق عربية وعالمية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ١٦٢ .
- ٢- مكتب التربية العربي لدول الخليج : "معلموا الغد" ، تقرير مجموعة هولز ، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨١ ، ص ٤١ .
- ٣- رشدي أحمد طعنه ، منذر عبد الحميد الضامن : "الاستاذ الجامعي والتحديات المستقبلية" ، ورشة عمل إعداد العلم الجامعي (في الفترة من ٢٦-٢٩ شعبان ١٤١٧ هـ / ٥-٨ يناير ١٩٩٧ م) ، كلية التربية والعلوم الإسلامية ، جامعة السلطان قابوس ، مسقط ، ١٩٩٧ ، ص ٤ .
- ٤- أنظر المصدرين التاليين : -
 - Russel, T., "Teacher Professional knowledge and the Future of Teacher Education", Journal of Education for Teaching Vol., 19m Nos., 4 & 5, Double Issue supplement, International Analyses of Teacher Education, 1993, P. 212.
 - Katz, L., & Rath: "Six Dilemmas in Teacher Education", Journal of Teacher Education, Vol., 43, No. 5, November - December 1992 , PP. 377-385.
 - 5- Schnur J.O., & Golby M.J.: "Teacher Education. A university Mission", Journal of Teacher Educationm , Vol. 46m No. 1, January- February 1995, P. 11.
- ٦- غاستون ميلاريه : إعداد المعلمين ، الطبقة الثانية ، ترجمة فؤاد شاهين ، منشورات عويدات ، بيروت ، ١٩٩٩ ، ص ٨-١ .
- ٧- محمد أحمد الرشيد : "التحديات المعاصرة والمستقبلية في التعليم الجامعي في دول مجلس التعاون الخليجي" ، مؤتمر تربية الغد في العالم العربي ، رؤى وتطلعات ، (في الفترة من ٢٤-٢٧ ديسمبر ١٩٩٥) ، كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية ، ص ٣ .
- ٨- شاكر محمد فهمي أحمد وآخرون : التربية المقارنة ، الأصول المنهجية ، والتعليم في أوروبا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر ، بيت الحكمة للإعلام والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ١١٦ .
- ٩- المرجع السابق ، ص ١٢٠ .
- ١٠- أنظر المصدرين التاليين :
 - فيليب كومز : أزمة التعليم من منظور الثمانينيات ، ترجمة محمد خيرى حربى وآخرون ، دار المريح ، الرياض ، ١٩٨٧ ، ص ٦١-٦٢ .
 - خير الدين حسيب : مستقبل الأمة العربية ، التحديات والخيارات "التقرير النهائى لمشروع إستشراف مستقبل الوطن العربى" ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٨٨ ، ص ١٧٧ .

- ١١- عبد معمر "التربية والمستقبل"، مجلة التربية، العدد ١٠٠، قطر، ١٩٩٢، ص ١٤٤.
- ١٢- شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون: مرجع سابق، نقلاً عن، اليونسيف: وضع الأطفال في العالم، ١٩٩٢، المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا، عمان، ١٩٩٢، ص ٤٨.
- ١٣- جنرايل بشارة: متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم"، المجلة العربية للتربية، العدد الأول، ١٩٨٣، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ص ٤٣.
- ١٤- محمود أحمد شوق، محمد مالك محمد سعيد: تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٩٩٥، ص ٦٩ - ٧٠.
- ١٥- اللجنة الوطنية الأمريكية: "تقرير أمة معرضة للخطر، حول حتمية إصلاح التعليم"، ترجمة يوسف عبد المعطى، رسالة الخليج العربي، العدد ١٢، السنة ٤، ١٩٨٤، ص ٢٥٩-٢١١.
- ١٦- شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون، مرجع سابق، ص ١٢٠، نقلاً عن:
- Lionel Elvin, (Editor): The Educational system in the European Community: A Guide the Nter- Nelson, publishing Company Ltd., 1981, pp. 119-122.
- ١٧- المرجع السابق، ص ١٣١-١٣٢.
- ١٨- جابر عبد الحميد جابر: "التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين"، مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، رؤى وتحليلات، مرجع سابق، ص ١٤.
- ١٩- ميري هوايت: التربية والتحدى، ترجمة سعد مرسى أحمد وآخر، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩١، ص ٣٢٠-٣٢٢.
- ٢٠- أحمد فتحي سرور: إستراتيجية التعليم في مصر، مطبعة الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ١٩٧٨، ص ٧.
- ٢١- زايجمونت باومن: "العولة، الآثار البشرية"، عرض وتقديم شفيقه بستيكي، عالم الفكر، المجلد ٢٨، العدد ٣، يناير/مارس ٢٠٠٠، ص ٢٦٢.
- ٢٢- الشاذلي القليبي: "مهام جديدة للعمل العربي المشترك"، المستقبل العربي، العدد ٢٤٧، سبتمبر ١٩٩٩، ص ١٤.
- ٢٣- على أحمد مذكور: "التعليم العربي في عصر العولة والكوكبة"، المؤتمر التربوي الأول، إتجاهات التربية وتحديات المستقبل (الفترة من ٧-١٠ ديسمبر ١٩٩٧)، المجلد الثاني، دراسات في الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ١٩٩٧، ص ٨٧.
- ٢٤- عبد اللطيف محمود: "واقع الطفل العربي ومستقبل تعليم الأمة في القرن القادم"، المؤتمر السنوي الرابع، مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الإقليمية والعالمية، (في الفترة من ٢٠-٢١ إبريل ١٩٩٦)، الجزء الثاني، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٩٦، ص ٢٨.
- ٢٥- إسماعيل صبري عبد الله: "التكامل العربي والتعاون الدولي"، المرجع السابق، ص ٥٢.

٢٦- علي الدين هلال (التحولات العالمية المعاصرة ، وأثرها على مستقبل التعليم في الوطن العربي ، المجلس التنفيذي لإتحاد المعلمين العرب ، القاهرة ، ١٩٩٤ ص ٧ .

٢٧- سعد الدين إبراهيم : تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين ، الكارثة والأمل ، منتدى الفكر العربي ، عمان ، ١٩٩٩ ، ص ٢٩ .

٢٨- محمد عزت عبد الموجود : أمريكا عام ٢٠٠٠ إستراتيجية التربية ، جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، ١٩٩٢ ، ص ٩-١٠ .

29- Unesco : World wide. Action in Education, and, Edition, Paris, Unesco, 1993; P.8.

٣٠- الهيئة العليا المشتركة للمؤتمر العالمي حول التربية للجميع " : الإعلان العالمي حول التربية للجميع ، وهيكلية العمل لتأمين حاجات التعليم الأساسية ، الهيئة العليا المشتركة للمؤتمر ، ١٩٩٠ ، ص ٥ .

٣١- عبد الله عبد الدائم : التربية وتنمية الإنسان في الوطن العربي ، استراتيجية تنمية القوى العاملة ، الطبقة الثانية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٩١ ، ص ٣٦٩ .

32- Beare, H. & Lowe, W., Restructuring schools, An International perspective on the Movement to Transform the control and Performance of schools London, The Falmer press, 1993, p. 62.

٣٢- عبد الله عبد الدايم ، مرجع سابق ، ص ٣٧١ .

٣٤- محمود أحمد السيد : "من التحديات التي نواجه التعليم العربي في المرحلة القادمة" ، المؤتمر التربوي الأول ، إتجاهات التربية وتحديات المستقبل ، مرجع سابق ، ص ١٤٩ - ١٥٠ .

٣٥- فؤاد مرسى : "الراسمالية تجدد نفسها" . عالم المعرفة ، العدد ١٤٧ ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٩٠ ، ص ١٢ .

٣٦- سعد الدين إبراهيم ، مرجع سابق ، ص ٢٩ .

٣٧- عبد الله عبد الدائم : التربية في البلاد العربية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٩٢ ، ص ٩٧ .

٣٨- سعد الدين إبراهيم ، مرجع سابق ، ص ٢٩-٣١ .

٣٩- محمد حسنين هيكل : مصر والقرن الحادي والعشرين ، ورقة حوار ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٩٤ ، ص ٢٧-٣٨ .

٤٠- أنظر المصدرين التاليين : -

- محمد عبد الله الله الصوافي ، عبد الغنى قاسم ، أهم التحديات المستقبلية التي ستواجه أمننا ودور التربية فيها ، دار البشير للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٦ ، ص ٨٥-٨٦ .

- عبد الله عبد الدائم ، مرجع سابق ، ص ٣٦٦ - ٣٦٧ .

٤١- جواد العناني : "المستقلات البديلة لإقتصاديات التعليم فى الوطن العربى" ، المؤتمر السنوى السابع للهيئة العامة للمنتدى ، منتدى الفكر العربى ، عمان ، ١٩٩٠ ، ص ١١-١٣ .

٤٢- أنظر المصادر التالية : -

- المرجع السابق ، ص ١٦ .

- جدرانيل بشارة ، مرجع سابق ، ص ١٧-١٩ .

- محمد عبد الله الصوافى ، عبد الغنى قاسم ، مرجع سابق ، ص ٨٧-٨٨ .

٤٣- محمود أحمد السيد ، مرجع سابق ، ص ١٤٢-١٤٣ .

٤٤- عبد الله عبد الدائم ، مرجع سابق ، ص ٢٦٩ .

٤٥- أحمد الخطيب ، رباح الخطيب : إتجاهات حديثة فى التدريب ، مطابع الفرزدق التجارية ، الرياض ، ١٩٨٦ ، ص ٢٩١ .

64- Katz, L., & Rath, S., Op. Cit., PP. 375-389.

٤٧- حكمت البزار : إتجاهات حديثة فى إعداد المعلمين" ، مجلة رسالة الخليج ، العدد ٢٨ ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨٩ ، ص ١٩٧-١٩٨ .

٤٨- عند الله الكبيسى ، نوره خليفة تركى : "دراسة تحليلية لبعض السياسات التربوية الخاصة بإعداد المعلم بدولة قطر" ، مؤتمر تربوية الغد فى العالم العربى ، رؤى وتطلعات" ، فى الفترة من (٢٤-٢٧ ديسمبر ١٩٩٥) ، مرجع سابق ، ص ١٣ .

49- Barber, M.: "Reconstructing the Teaching profession" , Journal of Education for Teaching, Vol., 21, No. 1, 1995, PP. 73-87.

50- Mullikin, T.: Approaching the Research on Effective school and Effective classrooms, D.C. washington, 1989, PP. 37-41.

51- Brighouse, T.: "Teachers, Professional Development: A British Innovation", Journal of Education for Teachers, Vol. 21, No. 1, 1995, PP. 67-79.

52- Heberman, M.: The Dimensions of Excellence in programs of Teacher Education, paper presented at the Annual Conference on Alternative certification, Ist., south padre, Island, Texas 10-12, 1991.

53- Martin, J., Ed.: Kw'atindee Bipro or Community Teacher Education program outline Northwest Territories Department of Education, yellowknife, Canada, 192.

- 54- Hughes, J. & others: The Task force on Initial Teacher Education programs, Final Report, Monitoba university winnipeg, 1993.

٥٥- أنظر المصادر التالية :

- اللجنة الوطنية الأمريكية ، مرجع سابق .
- مكتب التربية العربي لدول الخليج ، مرجع سابق .
- اللجنة الدولية للإصلاح التربوي ، التبادل التعليمي ، (مجموعة الدراسات اليابانية) : الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية ، مكتب التربية العربي لدولة الخليج ، الكويت ، ١٩٨٨ .

- ٥٦- محمد متولى غنيمه : سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي ، السدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٦ ،

ص ١٠٩ - ١١٠ .

- ٥٧- محمد منير مرسى : المرجع في التربية المقارنة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٣٠٧ - ٣٠٨ .

- ٥٨- محمد سيف الدين فيمى : المنهج في التربية المقارنة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ٢٤٣ - ٢٤٤ .

٥٩- أنظر المصدرين التاليين : -

- The Educational system of England and wales: Department of Education and science - welsh of office, london, september, 1985, PP. 19-20.
- Department of Education and science, circular No. 24/89, 10 November 1989: Initial Teacher Training, Approval of courses, Department of Education and science. 1989, PP. 7-8.

- ٦٠- محمد منير مرسى ، مرجع سابق ، ص ٣٢٢ - ٣٢٣ .

- ٦١- عرفات عبد العزيز سليمان : الإتجاهات التربوية المعاصرة ، دراسات مقارنة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٩٢ ، ص ٤٦١-٤٦٢ .

٦٢- أنظر المصدرين التاليين : -

- شاكرو محمد فتحى أحمد وآخرون : "تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم فى ضوء ثورة المعلومات" ، المؤتمر السنوى الأول ، كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير ، فى الفترة من (٢٢-٢٥ يناير ١٩٩٣) ، الجزء الثانى ، دراسات المؤتمر ، المجموعة الأولى ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ١٧٩) .

- Prtish council: Education Profile in france, London, 1978, PP. 18-19.

٦٢- شاكر محمد فتحى وآخرون : "تطبيقات عالية معاصرة لنظومة إعداد المعلم فى ضوء ثورة المعلومات" ، مرجع سابق ، ص ١٨٠ ، نقلا عن : -

- European unit of Eurydice: Initial Teacher Training in the Member states of European community, 1991, P. 12.

64- Premfors, R.: The politics of Higher Education in a comparative perspective. France/ sweden, united Kingdom, stockholm, stockholm studies in politics. 1980, PP. 14-17.

٦٥- أنظر المصدرين التاليين : -

- وليم عبيد : "إطار (تكا - بعى) لإعداد المعلم" ، المؤتمر السنوى الأول ، كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير ، فى الفترة من (٢٢-٢٥ يناير ١٩٩٢) ، مرجع سابق ، ص ٢٧ .

- Cynthia Hearn Dor Fman (ed.), Japanese Education Today, Y.S., Department of Education. D.C., 1987, PP. 16-19.

٦٦- عبد الغنى عبود وآخرون : التربية المقارنة ، منهج وتطبيقه ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ٣٦٢ - ٣٦٤ ، نقلا عن :

- Chan, P.: "Education in people is Republic of china: Tradition and change", Equolity and Freedom in Education: A comparative study Edited by Brain Holmes, George Allen & unuin, London, 1985, PP. 174 - 179.

٦٧- حوزى بلاط جينمو ، ريكاردو مارتى إيبانيز : إعداد معلمى المدرسة الإبتدائية والمدرسة الثانوية ، دراسة مقارنة ، ترجمة محمد حسن ، سامى حساونة ، المنظمة الغربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٦ ، ص ١٧٩ - ١٨٠ .

68- Murray, Tomas: Teacher - supply systems How Do school systems provide Effective Teachers? In International comparative Edcuation: Practices, Issues, prospects, Ed., by R. Marray, pergamon press, New York, 199٥, P. 169.

٦٩- أنظر المصدرين التاليين : -

- European unit of Eurydice: op. cit., pp. 35-40.

- Unesco/ IBE., International year Book of Education: "scondary Education in the world to Day, "Vol., XXXIX, 1987, PP. 171-174.

٧٠- محمد متولى غنيمه ، مرجع سابق ، ص ٢١٧ - ٢٢٣ .

٧١- محمد منير مرسى ، مرجع سابق ، ص ٣٠ - ٣١ .

- ٧٢- محمد منبولى غنيمه ، مرجع سابق ، ص ٢٢٢ .
- ٧٣- محمد سيف الدين فهمى ، مرجع سابق ، ص ٢٥٧ - ٢٥٩ .
- 74- Vernon Mallinson: An Introduction to the study of comparative Education, Fourth Edition; Heinemann, London, 1989, PP. 121-123.
- ٧٥- أنظر المصدرين التاليين : -
- Department of Education and science, op. Cit., PP. 9-11.
- Naish, Michael: Teacher Education Today, in Initial Teacher Education: policies and progressed., by Norman J., Graves, London Education studies, Kogan page, 1990, PP. 226-227.
- ٧٦- عرفات عبد العزيز سليمان ، مرجع سابق ، ص ٣٧٦ .
- ٧٧- شاكر محمد فتحى وآخرون : "تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم فى ضوء ثورة المعلومات" ، مرجع سابق ، ص ١٧٣ ، ١٨٣ ، نقلا عن -
- Gimeno J.B. & Ibanez M.R.: The Education of primary and secondary school Teachers: An International comparative study, UNESCO Press, 1981, PP. 158 - 159.
- ٧٨- المرجع السابق ، ص ١٧٣ ، ١٨٣ ، ١٨٤ .
- ٧٩- محمد سيف الدين فهمى ، مرجع سابق ، ص ٢٥٧ - ٢٥٨ .
- ٨٠- أنظر المصدرين التاليين .
- Mitter, wolfgang: Education in present Day Germany, some consideration as Mirrored in comparative Education, Vol. 22, No. 1, 1992 PP. 51-55.
- Porter, Georgeanne B.: World Education series: Federal Republic of Germany, American Association of Collegiate Registrars and Admission officer, 1986, PP. 114-121.
- ٨١- شاكر محمد فتحى وآخرون : "تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم فى ضوء ثورة المعلومات" ، مرجع سابق ، ص ١٧٨ ، ١٨٩ ، ١٩٠ ، نقلا عن :
- Gimeno, J.B & Ibanez, R.: OP., Cit., PP. 189-199.
- ٨٢- عبد الغنى عبود وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٢٧٨ - ٢٧٩ .
- 83- Cynthia Hean Dor fman (ed.) , Japanese Education Today, y.s., Department of Education, D.C., 1987, PP. 17-19.

84- Kazuo Ishizako: School Education in Japan, International society for Education Information, 1989, PP. 7-9.

٨٥- عند الغنى عبود وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٢٦٢ - ٢٦٣ .

86- Torustem Husen: To nevile postlet waite, The International Encyclopedia of Education, Research and studies, pergamon press, Oxford, England, 1985, PP. 2846 - 2849.

٨٧- عرفات عبد العزيز سليمان ، مرجع سابق ، ص ٤٦١ - ٤٦٢

٨٨- مركز البحوث التربوية : "العزوف عن مهنة التدريس فى المملكة العربية السعودية ، التقرير النهائي ، مركز البحوث التربوية ، جامعة الرياض ، ١٩٨٧ ، ص ٧ - ٨ .

٨٩- عبد الرحمن أحمد الأحمد : عزوف المعلمين الكويتيين عن العمل فى مهنة التدريس ، بحوث ودراسات ، مطبعة حكومة الكويت ، ١٩٨٢ ، ص ٢٤٧ - ٢٥٧ .

٩٠- نور الدين محمد عبد الجواد ، مصطفى محمد متولى : مهنة التعليم فى دول الخليج العربية ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩٢ ، ص ٢٧-٣١ .

٩١- من هذه الدراسات :

- جابر عبد الحميد جابر ، صلاح الدين جوهر : "تقويم معاهد وكليات إعداد المعلمين فى دول الخليج العربية " ، دراسات وبحوث فى التربية ، المجلد ١٧ ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، ١٩٨٨ ، ص ٩ .

- جبرائيل بشارة ، مرجع سابق ، ص ١٠٩ .

- محمود أحمد شوق ، محمد مالك سعيد ، مرجع سابق ، ص ١٧ .

٩٢- أنظر المصدرين التاليين :

- فرماوى محمد فرماوى : "تقييم برنامج إعداد معلم رياض الأطفال بكلية التربية ، جامعة حلوان فى ضوء الكفاءة الخارجية للبرنامج " ، المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، فى الفترة من (١٥-١٨ يوليو ١٩٩٠) ، الاسكندرية ، ١٩٩٠ .

- يس عبد الحميد قنديل : "نموذج مقترح لتحسين برامج إعداد المعلم " ، المرجع السابق .

٩٣- أنظر الدراسات والأبحاث التالية :

- عبد الرحمن بن سليمان الدايل : "إتجاهات وأساليب إعداد المعلم فى المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية" ، مجلة التوثيق التربوى ، العدد ٣٠ ، ١٩٨٩ .

- أحمد الخطيب : "رؤية مستقبلية لتعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم فى الوطن العربى" ، مؤتة للبحوث والدراسات ، المجلد الخامس ، العدد الثانى ، ١٩٩٠ .

- عند الودود مكروم : "الإعداد الثقافي للمعلمين في كليات التربية" ، مؤتمر الأداء الجامعي في كليات التربية ، الواقع والطبوح ، في الفترة من (٦-٩ سبتمبر ١٩٩١) ، المؤتمر السنوي الثامن لقسم أصول التربية ، المجلد الأول ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٩١ .

- وليم عبيد ، مرجع سابق .

- عند الله الكنيسي ، ندوة حلقة تركي : "دراسة تحليلية لبعض السياسات التربوية الخاصة بإعداد المعلم بدولة قطر" ، مؤتمر التربية الغد في العالم العربي ، رؤى وتطلعات ، مرجع سابق .

٩٤- أحمد إسماعيل ححي : نظام التعليم في مصر ، دراسة مقارنة ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ٤٣٦ .

٩٥- محمد منير مرسى : التعليم في دول الخليج العربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص ١٦٤ .

٩٦- أحمد إسماعيل ححي : التربية المقارنة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٨ ، ص ١٧٤ .

97- Barber, M.: "Reconstructing The. Teaching profession", Journal of Education for Teaching. Vol. 21., No. 1. 1995; PP. 73-87.

٩٨- محمد متولى غنيمه ، مرجع سابق ، ص ٢٥٥ - ٢٥٦ .

99- Howey, K. & Gardener, W.: The Education of Teacher, longman, new york, 1993, P. 9.

١٠٠- نور الدين محمد عبد الجواد ، مصطفى محمد متولى ، مرجع سابق ، ص ٩٧ - ٩٨ .

١٠١- جوزى بلاط جمينو ، ريكاردو مارتين إيبانيز ، مرجع سابق ، ص ٢٦٩ - ٢٧٠ .

١٠٢- مصطفى متولى : نظام التعليم في إيران ، الكتاب الرابع ، سلسلة نظم التعليم في الدول الإسلامية ، دارالصدر ، الرياض ، ١٩٩٢ ، ص ١٥١-١٥٢ .

103- Stones, E.: "Student (Practice) Teaching", in Dankin, M. (ed.), The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Oxford: Pergamon press, 1987, P. 86.

١٠٤- مكتب التربية العربي لدول الخليج ، مرجع سابق ، ص ٣٩ .

١٠٥- محمد عبد الله الغامدى وآخرون : الكفايات البشرية في قطاع التعليم قبل الجامعي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٩ ، ص ١٩٨ .

١٠٦- نور الدين محمد عبد الجواد ، مصطفى محمد متولى ، مرجع سابق ، ص ١٠٢ .